

A EXPLORAÇÃO DE WEBRECURSOS E OS DEBATES NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DESTAS METODOLOGIAS EM SALA DE AULA

Afonso Pires da Cruz

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Nota: lombada (nome, título, ano)
- encadernação térmica -

Outubro de 2013

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário realizada sob a orientação
científica da Professora Doutora Maria José Roxo, Professora
Doutora Raquel Henriques, Professora Dr.ª Paula Costa e
Professora Dr.ª Paula Santos.

Ao meu avô,
a quem a vida não permitiu presenciar esta fase.

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Esta etapa foi, sem dúvida, uma das mais trabalhosas e importantes que já realizei até hoje ao longo do meu percurso acadêmico, A conclusão desta só foi possível devido à colaboração de algumas pessoas, a quem quero expressar o meu tributo de gratidão.

Por isto, quero agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Maria José Roxo por ter aceitado, numa fase relativamente avançada do processo de escolha dos orientadores, ser minha orientadora, e por ter estado sempre presente para me auxiliar, mostrando-se disponível em todos os momentos de incerteza por que passei. Não podia deixar de fazer um enorme agradecimento à Professora Doutora Raquel Henriques, minha coorientadora, por ter acompanhado este trabalho sempre de perto, mostrando-se disponível para ajudar em qualquer momento. Foi sem dúvida inexcusável o seu apoio.

Não posso deixar de fazer um especial agradecimento às professoras Dr.^a Paula Costa e Dr.^a Paula Santos por terem aceitado orientar a Prática de Ensino Supervisionada e, por isso, terem permitido que eu realizasse esta numa escola que tão bem me acolheu, assim como pelas sugestões que foram fazendo, pelos incentivos constantes e por me terem ajudado a melhorar bastante o meu desempenho profissional.

Devo ainda fazer uma referência particular à Professora Dr.^a Ana Cristina Câmara, professora de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia, pela orientação que me deu ao nível de pesquisa bibliográfica.

Quero ainda agradecer ao meu grande amigo Hugo pela ajuda na revisão do texto, pelo apoio e pelos incentivos, ao Joaquim, pela partilha de ideias, pelas sugestões fornecidas e pelo companheirismo, e à minha colega Paula Abreu, professora de Inglês, pela ajuda na realização do Abstract.

Por último, o meu profundo agradecimento vai para o Daniel, para a minha tia, para a minha irmã e, sobretudo, para a minha mãe, pelo apoio, incentivo e amizade que sempre me deram ao longo desta etapa, pois sem eles não teria chegado aqui. Foram sem dúvida os meus “pilares”.

Apesar de todas as dificuldades, este trabalho revelou-se muito enriquecedor e gratificante.

A todos, muito obrigado!

A EXPLORAÇÃO DE WEBRECURSOS E OS DEBATES NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DESTAS METODOLOGIAS EM SALA DE AULA

AFONSO PIRES DA CRUZ

RESUMO

O relatório que de seguida se apresenta é o resultado de uma prática investigativa sobre a aplicação dos webrecursos e dos debates no processo ensino-aprendizagem, realizada no âmbito da Prática de Ensino supervisionada em História e em Geografia, efetuada na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, em Alcabideche, Cascais.

Assim, este estudo assenta numa análise e reflexão da aplicação das duas estratégias atrás mencionadas nas disciplinas de História e de Geografia do 9ºano, em particular, mas também nas disciplinas de História A do 11ºano e de Geografia C do 12ºano.

Neste relatório começa-se por fazer um enquadramento teórico e uma fundamentação da operacionalização das duas estratégias de ensino em estudo, seguido de uma caracterização da escola e das turmas a que lecionei e de uma descrição e análise das atividades letivas desenvolvidas.

Na parte final é elaborada uma reflexão, onde se tiram conclusões sobre a aplicação dos webrecursos e dos debates no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente o sucesso obtido pelos alunos, vantagens e desvantagens, constrangimentos e potencialidades destas estratégias, bem como uma comparação entre estas duas metodologias utilizadas em sala de aula. Também é feita uma reflexão sobre a sua aplicabilidade às disciplinas de História e de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia, Atividade, Ensino-aprendizagem, Webrecursos, Debates.

ABSTRACT

The following report is the result of a research practice on the application of webresources and debates in the teaching-learning process, carried out under the supervised Teaching Practice in History and Geography performed in Primary and Secondary School Ibn Mucana, Alcabideche, Cascais.

This study is based on an analysis and reflection of the application of the two strategies mentioned above, in the subjects of History and Geography in the 9th year, in particular, but also in the subjects of History A on the 11th year and Geography C on the 12th year.

This report begins with a theoretical framework and justification for the operationalization of the two teaching strategies in the study, followed by a characterization of the school and the classes that I taught and a description and analysis of the applied teaching activities.

In the final part an elaborate reflection is done, where some conclusions are drawn on the application of webresources and debates in the teaching-learning process, including the success obtained by the students, advantages and disadvantages, constraints and potentials of these strategies, as well as a comparison between the two types of resources used in the classroom. It is also done a reflexion on its applicability to the subjects of History and Geography.

KEYWORDS: Strategies, Activities, Teaching-learning, Webresources, Debates.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Os webrecursos e os debates: a operacionalização destas duas estratégias de ensino – enquadramento teórico e fundamentação.	5
1. A importância das estratégias na ação de ensinar	5
2. Os webrecursos	8
2.1 Usar as Tecnologias da Informação e Comunicação para ensinar	8
2.2 A integração da internet na aprendizagem: os webrecursos	10
2.2.1 Os WebSIG.....	13
2.2.2 As WebQuests	15
2.2.3 Os Blogues	16
3. Os Debates	17
3.1 A integração dos debates na aprendizagem.....	17
3.2 Procedimentos para gerir os debates/discussões	20
3.3 Os diferentes tipos de debates.....	22
3.3.1 Brainstorming e Brainwriting	22
3.3.2 Debate Silencioso	24
3.3.3 Debate “Bola de Neve”	25
Capítulo II – Metodologia e caracterização da População Amostra.	27
1. Recolha de Dados.....	27
2. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	27
3. Caracterização da População amostra	29
3.1 Caracterização da turma A do 9º ano	29
3.2 Caracterização da turma C do 9ºano.....	32
4. Relação turma/tipo de estratégia	35
4.1 Turma A do 9º ano	36
4.2 Turma C do 9º ano	37
Capítulo III – Aplicação e análise das atividades.	39
1. Os webrecursos – descrição e análise da sua aplicação.	39
1.1 Exploração do WebSIG “Flightradar”.	39
1.2 Exploração da WebQuest “A 1ª República”.....	42
1.3 Criação de um blogue “A 2ª Guerra Mundial”.	44
2. Os debates – descrição e análise da sua aplicação.	47
2.1. <i>Brainwriting</i> - “Contrastes de Desenvolvimento”	47
2.2. Debate “Bola de Neve” - Qualidade de vida	49

2.3. <i>Brainstorming</i> – 2ª Guerra Mundial	50
2.4. Debate Silencioso – A sociedade industrial e urbana.	52
Capítulo IV – Webrecursos e debates: reflexão da aplicação destas estratégias de ensino	54
Considerações Finais	61
Bibliografia	63
Lista de Figuras.....	68
Lista de Tabelas	69
Anexos	70
Anexo 1 – Questionário inicial aos alunos do 9ºA.	I
Anexo 2 – Questionário inicial aos alunos do 9ºC.	III
Anexo 3 – Questionário para avaliar atividades utilizadas no 9ºA.	V
Anexo 4 – Questionário para avaliar atividades utilizadas no 9ºC.....	VI
Anexo 5 – Questionário aos professores.	VIII
Anexo 6 – Plano das aulas 6 e 7 de Geografia – Exploração de um WebSIG: “Flightradar”. IX	
Anexo 7 – Guião de Exploração do WebSIG: “Flightradar”.....	X
Anexo 8 – Plano das aulas 4 e 5 de História - Exploração de uma WebQuest: “Da 1ª República à ditadura militar”.	XII
Anexo 9 – Guião de exploração do WebQuest “A 1ª República”.	XIII
Anexo 10 – Planificação a médio prazo de História do 9ºano – “Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial”.....	XVI
Anexo 11 – Guião de trabalho: “2ª Guerra Mundial - Acontecimentos e Personalidades”.	XVIII
Anexo 12 – Plano das aulas 8 e 9 de Geografia - Brainwriting: “Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento”.....	XX
Anexo 13 – Imagens utilizadas no Brainwrting	CD
Anexo 14 – Plano das aulas 17, 18 e 19 de Geografia – Debate Bola de Neve: “Qualidade de vida”.....	XXI
Anexo 15 – Ficha de trabalho da atividade Debate Bola de Neve: “Qualidade de vida”. .	XXIII
Anexo 16 – Plano da aula 10 de História - Brainstorming: “2ª Guerra Mundial”.....	XXIV
Anexo 17 – Vídeo com imagens da 2ª Guerra Mundial.....	CD
Anexo 18 – Plano das aulas 18 e 19 de História – Debate silencioso: “A Sociedade Industrial e Urbana”.....	XXV
Anexo 19 – Imagens utilizadas no Debate Silencioso	CD

Introdução

A implementação de estratégias de ensino-aprendizagem é um assunto que faz parte do quotidiano do professor. Mas o que significa estratégia de ensino? “A estratégia significa uma conceção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução de finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2010, p. 68). A adequação de estratégias a um grupo turma é uma tarefa complexa, que está dependente de vários fatores, quer físicos, quer humanos. Parece unânime a ideia, entre os vários especialistas em educação, que não existem “estratégias milagrosas” ou infalíveis, mas estas devem ser adaptadas à realidade com que cada professor se depara. Contudo, devem ser, numa perspetiva motivacional, diversificadas e envolver os alunos, isto é, o fator central da aprendizagem deve ser o aluno, necessitando este de ter um papel ativo no processo ensino-aprendizagem de forma a estar mais motivado para aprender.

Este relatório que agora se apresenta é resultado do exercício da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, em Alcabideche, sob orientação das professoras Paula Costa (Geografia) e Paula Santos (História), e integrado na componente não letiva do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Neste trabalho procurou valorizar-se a perspetiva construtivista do processo ensino-aprendizagem onde, segundo Bidarra & Festas (2005), e numa perspetiva piagetiana¹, o aluno é participante ativo, tendo um papel fundamental na construção do seu próprio conhecimento, formas estas que se opõem a outras concepções mais tradicionais, onde o professor assume um papel relevante sobretudo na transmissão de conhecimentos.

Desta forma, este estudo assenta numa análise e reflexão da aplicação de duas estratégias de ensino específicas, os webrecursos e os debates, nas disciplinas de História e de Geografia do 9ºano, em particular mas, também, nas disciplinas de História A do 11ºano e de Geografia C do 12ºano.

¹ Bidarra e Festas (2005) reconhecem Piaget como um dos pais do construtivismo. Segundo estas autoras, Piaget emprega o termo construtivismo para caracterizar as suas posições teóricas, inspirando muitos autores na construção de uma doutrina de instrução, onde se ditam princípios, planificam estratégias e metodologias julgadas como mais adequadas a uma otimização do ensino e da aprendizagem.

A escolha destas duas estratégias como objeto de estudo resultou do interesse pessoal e da partilha de experiências educativas com a Professora Ana Cristina Câmara durante as aulas de Didática e Metodologia do Ensino da Geografia I, acrescido da minha convicção da pertinência destas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem em História e em Geografia. Além das razões supracitadas, este estudo tinha como objetivo confrontar a aplicação de duas estratégias diferentes, para as disciplinas em causa. Como afirmou Vieira & Tenreiro-Vieira (2005), para que os professores possam escolher de forma adequada e racional as estratégias de ensino-aprendizagem é necessário que tenham um conhecimento das diferentes estratégias, da sequência de tarefas que envolvem, da forma como devem ser implementadas e dos propósitos que melhor servem. Na opinião destes autores, é importante que os professores conheçam as estratégias de ensino, possuam dados de investigação sobre a forma como estas funcionam em diferentes contextos e quais as potencialidades que possuem. Só desta forma é que é possível a um professor definir a estratégia ou as estratégias que melhor se enquadram às turmas que leciona e que melhor se adaptam aos conteúdos a lecionar.

Assim sendo, procura-se com este relatório responder às seguintes questões:

- Serão os webrecursos e os debates estratégias a utilizar no ensino da História e da Geografia no 3º ciclo e no secundário?
- Quais as principais vantagens e desvantagens na integração destas estratégias no ensino da História e da Geografia?
- De que forma os alunos que constituíram a amostra do estudo se identificam com as estratégias em causa?
- Terão estas duas estratégias os mesmos resultados do ponto de vista pedagógico nas duas áreas disciplinares?

Ao contrário de outros estudos, que se centram sobretudo na investigação e na análise de uma só estratégia e/ou atividade, nesta investigação procurou-se implementar diversas atividades, tanto nos webrecursos como nos debates, com o objetivo de poder estabelecer relações entre estas, analisar/refletir sobre os benefícios/inconvenientes decorrentes da sua utilização no processo de ensino-aprendizagem e sobre a sua pertinência e adequação em cada uma das áreas disciplinares (História e Geografia). Mais que analisar as estratégias como um todo, este estudo permite ter uma perceção mais real da aplicabilidade das diversas atividades em sala de aula. Assim, dentro dos

webrecursos foi dado um enfoque especial às seguintes atividades: exploração de um WebSIG; exploração de uma WebQuest e construção de um blogue. No que concerne aos debates, foram aplicadas as seguintes atividades: realização de um *brainwriting* e de um *brainstorming*; aplicação de um debate “bola de neve”; e aplicação de um debate silencioso.

É certo que sendo a internet uma ferramenta cada vez mais utilizada, pretende-se mostrar que a sua utilização não deve ser vista por alunos e professores como algo meramente lúdico, mas sim como instrumento de integração pedagógica na sala de aula. Já com os debates pretende-se mostrar a potencialidade em desenvolver a capacidade de argumentação e produção oral de discurso argumentativo, bem como do pensamento crítico dos alunos em relação aos temas abordados, assim como a pertinência desta estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Porém, não sendo possível, nem desejável, repetir o que já se disse a este propósito, procurou-se reunir alguma bibliografia atual sobre o assunto que servisse de apoio teórico ao estudo em causa

A preparação das aulas supervisionadas foi, sempre que possível, construída com estratégias e materiais que fossem ao encontro do tema tratado neste relatório – a utilização de webrecursos e debates no ensino da História e da Geografia – procurando sempre adaptar os conteúdos lecionados em cada disciplina ao tema em questão.

Por outro lado, este relatório teve como apoio a realização de um trabalho de investigação quantitativa, baseado na aplicação de inquéritos a alunos e professores da escola onde decorreu a prática letiva. Foram realizados dois inquéritos aos alunos, o primeiro no início da prática letiva, em que se pretendia estudar a relação dos alunos com a escola, com as disciplinas e com as estratégias utilizadas em sala de aula, nomeadamente nas disciplinas de História e de Geografia (Anexos 1 e 2), e o segundo no final da prática letiva, onde se pretendeu avaliar as estratégias usadas em sala de aula nas referidas disciplinas durante o ano letivo (Anexos 3 e 4). O inquérito aplicado aos professores, das disciplinas de História e de Geografia, teve como objetivo averiguar o grau de utilização de ferramentas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), nomeadamente os webrecursos, bem como dos debates promovidos pelos professores em sala de aula, a relação destes com estas estratégias e as dificuldades na sua aplicação (Anexo 5).

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico e fundamentação da operacionalização das duas estratégias de ensino em estudo, webrecursos e debates; o segundo capítulo consiste numa caracterização da escola e das turmas lecionadas na prática de ensino supervisionada, assim como um estudo relativo à relação dos alunos com a escola e com as metodologias utilizadas nas aulas de História e de Geografia; no terceiro capítulo é feita uma descrição e análise das atividades letivas desenvolvidas na prática de ensino supervisionada de História e de Geografia, relacionadas com o objeto em estudo; por fim, no último capítulo apresenta-se uma reflexão final, onde se conclui sobre a aplicação destas estratégias relativamente ao sucesso obtido pelos alunos, vantagens e desvantagens, constrangimentos e potencialidades, bem como uma comparação entre os dois tipos de recursos utilizados em sala de aula. Também é refletida a sua aplicabilidade às disciplinas de História e de Geografia.

Assim, pretende-se ao mesmo tempo mostrar parte do que foi realizado no âmbito da PES nas disciplinas de História e de Geografia, e a reflexão a que se chegou sobre a importância das estratégias e atividades postas em prática neste período.

Capítulo I – Os webrecursos e os debates: a operacionalização destas duas estratégias de ensino – enquadramento teórico e fundamentação.

1. A importância das estratégias na ação de ensinar

De acordo com Jesus, “um professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (2008, p.21). Desta forma torna-se essencial uma reflexão por parte dos docentes no sentido de encontrar formas de motivar os seus alunos para a aprendizagem e para as tarefas escolares.

Segundo o mesmo autor, entre outras formas de motivar os alunos encontra-se a utilização de estratégias de ensino diversificadas, que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante. Também Roldão (2010) segue esta premissa, referindo que a partir da década de 1990, e com a massificação do ensino em Portugal, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória para o 9º ano, tornou-se necessária uma organização do processo de ensino de modo a torná-lo mais eficaz na aquisição de aprendizagens de alunos tão diversos. É assim que surge o interesse pelas estratégias de ensino-aprendizagem, conceito que convém compreender.

De acordo com Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) as estratégias de ensino-aprendizagem têm sido alvo de interesse da educação, em especial das didáticas. No entanto, só mais recentemente é que as estratégias de ensino-aprendizagem passaram a assumir um papel de destaque no processo educativo. Assim, para Roldão (2010) o conceito de estratégia de ensino está associado a uma lógica de organização do processo de ensino no sentido de chegar aos objetivos de aprendizagem pretendidos. Para esta autora:

“Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (2010, p.29).

Desta forma é importante clarificar que o conceito de estratégia, por vezes, se confunde com o conceito de atividade. No entanto, estes termos não são sinónimos, pois

uma atividade é uma ação desenvolvida pelo aluno como resultado da aplicação de determinada estratégia.

São então muitos os académicos que se debruçam sobre os princípios psicopedagógicos, as estratégias e as metodologias a utilizar em sala de aula. Contudo, é a teoria construtivista que, segundo Bidarra e Festas (2005), mais influência tem exercido em educação nas últimas décadas, inspirando as orientações educativas nos vários níveis de ensino e influenciando a formação de professores. Pese embora as diferenças nas variantes do construtivismo, pode-se “encontrar como denominador comum a ênfase atribuída à atividade do aluno como fator primordial da aprendizagem, que de alguma forma decorre da perspetiva piagetiana sobre o papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento” (Bidarra & Festas, 2005, p.178).

As estratégias de ensino podem também ser vistas numa perspetiva de inclusão de todos os alunos no sistema educativo. Gaitas e Silva (2010), num estudo sobre a educação inclusiva, dão bastante importância às estratégias de ensino, como forma de democratização do mesmo. De acordo com estes autores, os alunos devem ser confrontados com situações didáticas significativas, diversificadas e adequadas às suas características.

Assim, nesta linha de pensamento, vários autores, como Costa (1999), Bidarra e Festas (2005) e Jesus (2008), exprimem a ideia de que o professor não se pode limitar a seguir o manual e a cumprir o programa mas deve, sobretudo, adaptar o currículo às necessidades dos seus alunos, criando contextos de aprendizagem tão variados quanto possível. Estes autores defendem uma forma de organização do ensino que respeite a participação dos alunos na aprendizagem, forma esta que se opõe a outras conceções, designadas por Bidarra e Festas como “mais tradicionais, em que o professor assume um papel relevante na transmissão de conhecimentos” (2005, p. 180). Já Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) são da opinião que o professor deve escolher estratégias, em sala de aula, que proporcionem a mais ativa participação dos alunos e um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.

Para Costa, “ensinar não se pode reduzir ao binómio de expor a matéria e passar exercícios, sendo necessário propor tarefas diversificadas, incluindo problemas, projetos e investigações, e estimular diferentes formas de trabalho e de interação entre os alunos” (1999, ¶18). Quer isto dizer que o professor não pode centrar em si o discurso na sala de

aula, mas terá de ter a capacidade de transformar este espaço num local de aprendizagem, atribuindo aos alunos um papel de maior destaque. Parece, então, haver algum consenso em relação à pertinência da utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Não há, no entanto, consenso em relação ao que se entende por métodos ativos.

Numa versão mais comum pode-se dizer que um método ativo é todo aquele em que o aluno é ativo cognitivamente, ou seja, participa no processo de aprendizagem, tendo o professor um papel dinamizador. Contudo, para Bidarra e Festas (2005), com base na análise de vários autores que se debruçam sobre esta temática (Mayer, 1999; Delgado, 1998; Giordam, 1995 e Ausubel, 1978), a instrução direta, isto é, aquela em que o conhecimento é transmitido e não construído, pode ser uma situação de ensino ativo, desde que permita a construção do significado por parte do aluno, o que significa o empenho do aluno de uma forma ativa na procura e na construção do conhecimento, não sendo incompatível com a existência de instruções explícitas. A perspetiva atrás referida afasta-se um pouco daquela que considera como ativos os métodos que se centram na iniciativa, nas capacidades e na motivação dos alunos, não havendo uma diretividade na instrução. Mas serão os métodos em que o professor conduz à construção do conhecimento incompatíveis com os métodos em que o professor recorre a instruções explícitas? Bidarra e Festas afirmaram que:

“ Entre aqueles para quem a aprendizagem resulta da atividade do aluno que se reporta, essencialmente, à descoberta, à investigação, à sua preparação através de intervenções na sala de aula, à realização de trabalhos de grupo individuais ou de grupo (cf., entre outros, Brooks & Brooks, 1993), não há um acordo total quanto ao nível de intervenção do professor, defendendo uns que esta deve ser mínima, enquanto outros admitem a possibilidade de uma certa diretividade, por parte do educador, pelo menos em certas situações” (2005, pp.181-182).

De seguida irão ser abordadas pormenorizadamente as duas estratégias em estudo.

2. Os webrecursos

2.1 Usar as Tecnologias da Informação e Comunicação para ensinar

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão de tal forma enraizadas nas sociedades do mundo desenvolvido, que é difícil as pessoas não se verem confrontadas com elas nas atividades mais básicas que realizam no seu quotidiano. Como afirma Ferreira (2006), expressões como “Sociedade de Informação” ou “Sociedade do Conhecimento” têm-se tornado comuns e utilizadas sem definição, nem reflexão, tendo-se dado a banalização do uso destas expressões.

Desta forma, o uso das TIC no ensino é um assunto que é recorrentemente tratado, desde o final do século passado, altura em que estas davam os primeiros passos. A integração das TIC no ensino não foi nem tem sido um processo pacífico. Num estudo realizado por Ponte e Serrazina (1998), é possível verificar que na última década do século passado, uma significativa percentagem de professores não se sentia confortável com a utilização das TIC na sala de aula.

Contudo, atualmente, esta realidade modificou-se e há um “reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de novas perspetivas acerca da utilização das TIC” (Wünsch, 2013 p. 171). Segundo Ferreira (2006), Seymour Papert, o inventor da linguagem LOGO², referiu que ao contrário do que acontece na maior parte dos setores de atividade, na educação só muito recentemente é que as TIC ocuparam o seu espaço, como resultado dos enormes investimentos feitos nos últimos anos em termos de equipamento e, também, na formação de professores.

De acordo com Ferreira (2006), as TIC introduziram nas escolas uma nova escala de possibilidades de utilização e uma oportunidade de mudança, podendo servir de suporte às metodologias mais rotineiras e desinteressantes. No entanto, se utilizadas da mesma forma que o quadro e o manual podem não trazer novidade a este processo. A fase a que Fraser (1999), citado por Ferreira (2006), designa por “estado powerpoint”, caracterizada pela reprodução de conteúdos e situações de aprendizagem do passado com as ferramentas tecnológicas do presente, é ainda uma realidade entre os docentes. Sendo assim, pode-se dizer que “a tecnologia não vale por si só, mas depende da forma

² LOGO é uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional. O nome LOGO foi uma referência a um termo grego que significa: *pensamento, ciência, raciocínio, cálculo*, ou ainda, *razão, linguagem, discurso, palavra* (<http://algol.dcc.ufba.br/~bruno/wxlogo/docs/oquee.html>).

como é utilizada, e é neste sentido que a missão do professor foi, e será sempre, a de gerir o processo” (Soares, 2008, p. 8).

Neste sentido “a responsabilidade dos professores reside precisamente em encontrar um sentido para a utilização das chamadas ferramentas digitais, integrando-as na prática educativa. E para cada utilização tentar compreender as vantagens em termos de aprendizagem” (Ferreira, 2006, p. 20). Não basta apenas introduzir as TIC nas escolas, mas é necessário utilizá-las “para inventar novas ideias e para criar novos contextos sociais e educativos” (idem), até porque, como menciona Valente e Osório (2007), as crianças são atraídas pelas novas tecnologias de uma forma quase impulsiva. Torna-se, então, necessário investir na formação dos docentes para estes aproveitarem as TIC e utilizem a atração que os alunos têm por estas, de forma a inovar nas estratégias utilizadas em sala de aula.

Desta maneira, de acordo com Wunsch (2013) num estudo realizado sobre a integração das TIC nos mestrados em ensino, concluiu-se que as novas tecnologias podem ser utilizadas em dois planos: como propulsoras de motivação para os alunos a partir de uma linguagem mais atualizada e como suporte à preparação de uma aula mais interessante e, também, para o desenvolvimento de pesquisa e investigação dos temas abordados em aula. Todavia, não se deve esquecer que a tecnologia é apenas uma ferramenta e, por isso, “não substitui um grande mestre orientador numa sala de aula” (Valente & Osório 2007, p. 30).

Como explica Eça (1998), a resistência à integração das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem é uma realidade e este não é um assunto consensual. Esta resistência prende-se, não só, com a falta de formação de alguns professores mas, também, com a falta de confiança destes em deixar as práticas ditas convencionais para utilizar práticas novas e desconhecidas. Assim, como refere Eça (1998), o facto de grande parte dos alunos dominarem as TIC, faz com que muitos professores, principalmente aqueles que estão menos à vontade com o uso destas ferramentas, se sintam inibidos de as utilizar, com receio de falharem e de serem expostos ao ridículo.

Neste sentido, considera-se que o uso das TIC no ensino é um facto incontornável, pois estas já estão presentes na orgânica das escolas, não só no processo ensino-aprendizagem, como também, no trabalho administrativo e burocrático. De

qualquer forma o uso das TIC não impede o professor de utilizar estratégias e/ou materiais mais convencionais, como o manual ou o quadro.

2.2 A integração da internet na aprendizagem: os webrecursos

O impacto da internet na população é enorme, principalmente na última década. Existem vários termos que são conhecidos do dia-a-dia e que já entraram no vocabulário comum, como “Surfar na Net”, “autoestrada do conhecimento”, “*site*”, “*online*”, “*homepage*”, “*e-mail*”, entre outros.

Como a internet atingiu uma difusão de tal forma global, é fácil concluir que vai influenciar, de forma significativa, a vida dos alunos. O relatório *Crianças e Internet*, coordenado por Almeida, Delicado e Alves (2008), salienta que a utilização da internet tem lugar, sobretudo, no espaço extraescolar, sendo a casa um lugar estratégico de aprendizagens, onde a internet constitui não só um recurso educativo, mas também informático, lúdico e comunicacional. De facto, as pessoas começam a referir-se aos alunos de hoje como a “geração ponto com”. Assim, mesmo que se pense que a Web não aparenta qualquer valor educativo, os professores precisam de a compreender para compreender o mundo dos alunos.

Face a tal, e segundo March (1998), a Web pode não ser apenas uma ferramenta útil na educação mas, também, e caso seja usada corretamente, pode melhorar a aprendizagem dos alunos. Para Coutinho e Alves (2010) a Web é uma tecnologia com potencial para criar ambientes de aprendizagem inovadores e desafiantes, na medida em que permite o acesso a fontes de informação que outros meios não permitem, ou seja, a integração de webrecursos nas práticas letivas, com um propósito definido de carácter disciplinar e transdisciplinar, pode proporcionar um enriquecimento temático, social e digital para os agentes educativos.

Com o acesso à internet nas escolas e a massificação do seu uso, e com o equipamento informático disponibilizado, ficaram reunidas as condições tecnológicas para que professores e alunos possam usufruir da diversidade de informação *online*, da comunicação, da colaboração e partilha com outros, a que acresce a facilidade de publicação *online*, permitindo assim, que a informação fique acessível a toda a comunidade escolar.

Certo é que, de acordo com Almeida *et al* (2008), de uma forma geral as escolas portuguesas não conseguem conciliar a apetência dos alunos pelos recursos tecnológicos com as mudanças curriculares e as práticas letivas. A escola virtual, a plataforma *moodle*, a discussão de trabalhos *online*, a aplicação de estratégias utilizando ferramentas Web ainda está longe de ser uma prática corrente nas escolas. Por isso Almeida *et al* (2008) é da opinião que a internet tal como está a ser usada, como recurso de apoio, não parece conduzir a mudanças substanciais no modo de ensinar.

Contudo, os benefícios para os alunos da utilização da internet no processo de aprendizagem podem ser vários, não se podendo destacar um como sendo primordial. No entanto, deve-se ter em consideração que estes benefícios não se podem generalizar a todos os alunos, pois vai depender, em muito, das características destes. De acordo com vários autores que se dedicam a esta temática, tais como Eça (1998), Ponte e Serrazina (2003), Soares (2008), Coutinho e Alves (2010), entre outros, as vantagens da internet no processo ensino-aprendizagem são inúmeras, entre as quais:

- Melhoria da atitude face à aprendizagem, uma vez que a internet é uma ferramenta que possibilita a aprendizagem de uma forma interativa e dinâmica, motivando assim os alunos. Os alunos sentem-se motivados pela novidade e, como tal, torna mais fácil a introdução destas ferramentas. “No entanto, a motivação não pode deixar de existir, quando a novidade deixa de o ser. É aqui, (...) que o papel do professor, como moderador do processo de aprendizagem, recupera importância” (Soares, 2008, p. 10);
- Reforço do sentimento de partilha e colaboração em grupo, em resultado da elaboração dos trabalhos de grupo. A aprendizagem de colaboração ou cooperação fomenta o espírito de entreajuda e a capacidade de interagir socialmente;
- Aumento da autoconfiança e, conseqüentemente, da autonomia, já que a realização de atividades partindo de materiais presentes na Web estimula a ação do aluno e a aprendizagem numa perspetiva construtivista, tornando-o mais independente;
- Promoção da responsabilidade individual de cada um, ou seja, o facto dos alunos estarem envolvidos num trabalho que possa vir a ser publicado pode levar a que estes se interessem mais pela tarefa que estão a realizar e, como tal, se responsabilizem mais pela aprendizagem;

- Estimulo da capacidade crítica, uma vez que os alunos podem deixar de ser meros recetores de informação para serem receptores e criadores ativos de informação e conhecimento;
- Facilitação da comunicação com os pares e professor, uma vez que uns e outros podem comunicar para qualquer parte do mundo, isto é, tanto professores como alunos podem dar a conhecer a sua escola e os seus trabalhos a um público vasto, começando pelos colegas e passando pelos encarregados de educação ou a outras pessoas de outras regiões ou países.

Para Eça (1998) a internet pode, inclusive, ajudar à democratização da educação, pois permite o acesso de um maior número de alunos à informação disponível, quebra o isolamento das quatro paredes da sala de aula, porque pode pôr os alunos de várias escolas em contacto, e, também, porque pode colocar alunos e professores em pé de igualdade: “o professor deixa de ser o detentor do saber e o “debitador de matéria”, para se tornar um facilitador, um guia, um orientador da construção do conhecimento” (Eça, 1998, p.43).

Embora para alguns autores, como Eça (1998), seja fundamental que a educação acompanhe os tempos, tirando partido dos recursos Web existentes, também é frequente aparecerem enumeradas as fragilidades da internet por alguns autores, que se mostram céuticos face à adoção desta nas escolas. Uma das críticas mais apontadas à utilização da internet por parte dos alunos tem que ver com a falta de seleção da informação disponível, onde predominam várias opiniões e informações, fruto da liberdade de criação de páginas Web, o que pode levar à desorganização e dispersão dos alunos. No entanto, esta situação pode, em parte, ser contornada se o professor planificar muito bem a atividade a implementar, orientando os alunos nos *links* a consultar e com indicações muito bem definidas.

Para além disto, o professor deve ter em consideração que pode estar a lidar com alunos provenientes de grupos socioeconómicos desfavorecidos, cujo acesso a estas tecnologias, em especial à internet, pode não ser uma realidade. Desta forma, Soares (2008) afirma que é desaconselhável promover uma atividade com recurso à internet, quando um aluno por razões socioeconómicas não tem acesso a essas ferramentas e, como tal, não pode realizar a atividade. Porém, não é preciso que todos os alunos tenham internet em casa, mas sim que as escolas e as bibliotecas estejam bem equipadas.

Outras desvantagens da inserção da Web na aprendizagem têm sido mencionadas por vários autores, tanto na perspectiva do aluno, como na perspectiva do professor. A dificuldade em dominar a tecnologia por alguns professores e alunos, a necessidade de uma elevada capacidade de organização e autonomia dos alunos, assim como os condicionantes tecnológicos de algumas escolas são algumas das desvantagens referidas.

De seguida passa-se a analisar de forma mais pormenorizada, os WebSIG, as WebQuests e os blogues, uma vez que foram estes webrecursos utilizados na PES em História e em Geografia.

2.2.1 Os WebSIG

Atualmente, os sistemas de informação geográfica (SIG) inseridos na web têm-se tornados ferramentas que merecem alguma atenção no processo de ensino-aprendizagem. Os WebSIG são, definindo de uma forma simples, “SIG disponibilizados na internet” (Fu & Sun, 2010, citado por Curto, 2011, p. 29), tendo como exemplos mais comuns o *Google Maps* e o *Google Earth*. Este tipo de ferramentas, de fácil e intuitivo manuseamento técnico, permite combinar dados, como informações demográficas, económicas, de tráfego, entre outros, com mapas virtuais.

De acordo com Curto (2011), devido à sua grande acessibilidade e versatilidade de utilização, os WebSIG permitem a aquisição do conhecimento, quer através de um método mais tradicional, quer através de um processo mais ativo e construtivo, possibilitando estabelecer novas estratégias e metodologias mais ativas de ensino, numa marcada orientação construtivista. Como explicou Kozman (1991), citado por Curto:

“A utilização dos WebSIG orienta-se para um processo ativo e construtivo da aprendizagem, através do qual, o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos, ao extrair a informação e ao integrá-la na sua estrutura informativa já presente em memória” (2011, p. 34).

Desta forma os WebSIG podem levar o aluno a estar mais motivado para a construção do saber, pois esta ferramenta tecnológica fomenta, em muitos casos, a descoberta, a experimentação, e a interação dos alunos com os seus pares. Para além

disto, e segundo Patterson (2007), os WebSIG, dependendo da forma como se organizam as atividades, podem permitir que o aluno desenvolva competências no conhecimento e na exploração do território a diferentes escalas de observação, assim como pode permitir explorar a Terra de um modo interativo e dinâmico. De acordo com Papert (1997), citado por Curto (2011), os WebSIG permitem desenvolver, também, o raciocínio espacial, através da observação e investigação de fenómenos reais em lugares reais.

Pese embora a existência destas potencialidades, para que esta ferramenta seja aplicada de uma forma eficaz é necessário saber integrá-la nas práticas letivas, pois os WebSIG não são aplicáveis em todas as áreas disciplinares, nem a todos os conteúdos programáticos. No entanto, a Geografia, em resultado dos seus conteúdos temáticos, é a área disciplinar em que a aplicação dos WebSIG melhor se enquadra. A sua integração é sempre uma mais-valia para o desenvolvimento de algumas competências como a observação, a localização ou a utilização e interpretação de mapas, entre outras. O recurso aos SIG na disciplina de Geografia, segundo Soares (2008), pode permitir uma leitura mais qualificada do espaço natural e construído de uma região.

Para que a implementação de atividades com recurso aos SIG na sala de aula seja possível, também devem ser tidos em conta outros aspetos, nomeadamente os conhecimentos informáticos dos professores, a rede de computadores da escola e o suporte tecnológico, isto é, o *software*. A exploração de um WebSIG deve, ainda, ser realizada com materiais de apoio, tais como guiões de exploração, e/ou fichas de trabalho, como forma de orientar os alunos na compreensão deste recurso. É também conveniente atribuir aos alunos, antes do início da tarefa, alguns minutos para que estes aprendam a manusear a ferramenta, de modo a incorporarem-na na sua experiência de aprendizagem.

No entanto, devido aos extensos programas curriculares com que os professores se deparam e às dificuldades em cumpri-los, pode tornar-se difícil alargar as estratégias de ensino, para além das ditas “tradicionais”.

2.2.2 As WebQuests

A internet, como comprova a abordagem feita neste relatório, é uma realidade no processo ensino-aprendizagem. Contudo, e dada a quantidade de informação que nos é facultada, torna-se necessário que os pais e professores orientem os seus filhos ou educandos na pesquisa da informação para que estes a saibam filtrar.

Como afirma Guimarães (2005), um dos bons exemplos de utilização da internet para fins didáticos e educativos é a WebQuest, atividade que concilia as TIC com a aprendizagem através da pesquisa. A WebQuest “veio proporcionar tirar partido dos recursos existentes da web de uma forma orientada” (March, 2005, citado por Guimarães 2005 p. 23), embora os recursos explorados por estas ferramentas não tenham que ser, na sua totalidade, provenientes da internet.

A pertinência da utilização da WebQuest vai muito para além da motivação pela novidade. Um dos aspetos que convém evidenciar é o facto das WebQuests, assim como já tinha sido visto para os WebSIG, potenciarem uma aprendizagem construtiva, pois neste tipo de atividades pressupõe-se que os alunos sejam mais ativos na procura do saber. Neste sentido, Coutinho e Bottentuit afirmaram que:

“As WebQuests constituem uma forma de ajudar o professor a utilizar os recursos da Internet com criatividade e critério; de fato, ao realizar uma WebQuest, o aluno não se limita a fazer pesquisas na Web que muitas vezes são estéreis mas, de certa forma, é obrigado a usar os recursos existentes na rede para realizar um conjunto de tarefas que lhe são propostas”³ (2008, ¶6).

As WebQuests, em concordância com aquilo que Cruz e Carvalho (2005) afirmam, podem também ser vistas como um processo de aprendizagem, que pode potencializar nos alunos o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a informação disponibilizada, bem como o tratamento e utilização dessa informação permitindo, sempre que necessário, a aprendizagem num ambiente cooperativo, sendo os alunos apoiados pelo professor, quando for necessário.

Esta forma inovadora e criativa de tratar os conteúdos na sala de aula não pode ser desorganizada ou mal preparada, sendo a principal preocupação a utilização da Web.

³ Consultado em 9 agosto, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-17752008000300002&script=sci_arttext.

A WebQuest deve ser um recurso que obedeça a vários parâmetros e tenha uma estrutura bem delineada. Bernie Dodge, um dos autores que mais se tem dedicado a esta temática, e o qual serviu de base para construir a WebQuest que foi aplicada na PES, propõe, segundo Martins (2007) e Guimarães (2005) uma estrutura da WebQuest em seis componentes: introdução; tarefas; processo; recursos ou fontes; avaliação e conclusão.

Na introdução são fornecidas algumas informações sobre o tema a tratar pretendendo-se motivar o aluno para a tarefa. A tarefa, aquilo que o aluno irá realizar, deve ser desafiadora e interessante, enquanto o processo deve incluir uma descrição detalhada e clara dos passos necessários à realização da tarefa. Quanto aos recursos ou fontes, preferencialmente disponíveis na Web, deve-se ter em atenção a qualidade dos recursos e a sua adequação ao nível etário. A avaliação explicita os critérios a adotar para se avaliar o desempenho dos alunos. Por fim, a conclusão deve indicar um resumo do que foi feito e as vantagens da realização do trabalho.

No que à duração da atividade diz respeito, Dodge (1995) distinguiu dois tipos de WebQuests: as de curta duração e as de longa duração. As primeiras ocupam na sua implementação entre uma e três aulas e destinam-se basicamente à aquisição e integração de conhecimento, enquanto que as de longa duração têm por objetivo expandir e aprofundar o conhecimento, e a sua realização varia entre uma semana e um mês.

Em género de síntese pode-se dizer que aquilo que se pretende com a realização de uma atividade como a WebQuest “não é uma memorização de conceitos, mas antes a sua compreensão e o desenvolvimento da capacidade de transferir esses conhecimentos para novas situações” (Guimarães, 2005, p. 24).

2.2.3 Os Blogues

Ainda dentro dos recursos Web falta fazer uma análise sobre os blogues, saber o que são e para que servem e qual a sua importância no processo de aprendizagem. Blogues “são páginas na internet onde os autores podem recorrer a uma tecnologia de fácil utilização e pronta a usar para divulgar ou escrever sobre vários assuntos (Ramos, Tomás, Cunha, Miranda, & Osório, 2007, p.44).

Os blogues apoiam-se em instrumentos que auxiliam a criação, edição e manutenção de uma página na Web num dos vários servidores gratuitos disponíveis, como é o caso do webnode, servidor utilizado neste exercício na PES. O webnode é um sistema *online* de criação e edição de websites, fornecendo ferramentas de design e permitindo criar, entre outros, blogues, fóruns ou bibliotecas de fotos⁴.

Os blogues enquanto recurso didático, segundo Gomes (2005) citado por Coutinho e Alves (2010), podem constituir um espaço de acesso a informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Já enquanto estratégia, e de acordo com a mesma autora, os blogues podem assumir a forma de portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate e ainda um espaço de integração. Há ainda autores que defendem a utilização do blogue como recurso pedagógico, uma vez que estes encorajam o pensamento crítico, permitindo aos alunos confrontarem as suas ideias e construírem o conhecimento.

Na construção de um webnode, o primeiro passo é escolher o modelo que vai servir de base à sua estrutura. Uma vez escolhido, procede-se à edição deste recurso, nomeadamente ao nível dos menus e configurações que lhe irão dar corpo. Por último introduz-se a informação pretendida, que pode ser alterada ou removida sempre que necessário.

3. Os Debates

3.1 A integração dos debates na aprendizagem

Quando se fala em debate, na sua perspetiva mais comum, está a falar-se de uma discussão entre duas ou mais pessoas que querem expressar os seus pontos de vista face a um assunto ou a um problema. Contudo, e numa perspetiva pedagógica, um debate é mais do que isso, corresponde a um tipo de estratégia, utilizada sobre vários formatos, que se pretende que estimule, entre outras coisas, a reflexão, a aprendizagem, a argumentação e a tolerância. Desta forma, pode dizer-se que a utilização de debates como estratégia de ensino permite que os alunos adquiram competências várias para a sua formação, como o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de expressão oral, não implicando a utilização de um grande número de recursos.

⁴ Consultado em 22 agosto, 2013 de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Webnode>.

Dos vários tipos de debates que podem ser utilizados em sala de aula, neste relatório serão abordados o *brainstorming*, o *brainwriting*, o debate “bola de neve” e o debate silencioso, pela razão de terem sido estes os debates aplicados durante a PES e por se revestirem de uma importante componente motivacional e inovadora, especialmente os últimos dois tipos de debates referidos.

Contudo, antes de avançar na abordagem sobre a pertinência dos debates no processo ensino-aprendizagem, é benéfico clarificar o conceito de debate e o de discussão, que muitas vezes se misturam e se confundem. Desta forma, e segundo Prieto (2007), o debate académico é um processo de intercâmbio verbal entre duas ou mais partes, com a moderação de uma terceira. Em contraponto surge o conceito de discussão, em que se pressupõe que o intercâmbio verbal se estabelece, apenas, entre duas partes. Sendo assim, a diferença entre estes dois conceitos reside na figura do mediador, neste caso o professor. Pese embora esta diferença, em alguns países europeus estes dois conceitos são similares e, como tal não se distinguem.

A utilização de debates em sala de aula é uma estratégia que é frequentemente usada por vários professores, nomeadamente nas disciplinas de História e de Geografia, em virtude dos seus conteúdos programáticos serem suscetíveis à aplicação dos mesmos.

Ainda que esta prática possa ocorrer em diferentes contextos sociais, em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem dos temas lecionados, sendo vista como uma estratégia de conversação sobre um determinado tema, onde os participantes são estimulados a interagir uns com os outros, falando, ouvindo e compreendendo. Assim, como referiu Capecchi e Carvalho (2000), é importante que sejam criados espaços onde os alunos possam falar e, em simultâneo, tomar consciência das suas próprias ideias.

Analisando agora de uma forma mais pormenorizada as potencialidades dos debates, como estratégia no processo ensino-aprendizagem deve-se, desde já, referir que é uma forma dos alunos praticarem os seus processos de pensamento e as suas competências de raciocínio e comunicação. Assim, segundo Arends (1995) os debates permitem ao professor conhecer os pensamentos e as ideias dos alunos sobre os conteúdos programáticos que estão a ser ensinados e, desta forma, ajudá-los na análise desses seus processos de pensamento de forma a adquirirem competências de

comunicação, tais como formular ideias com clareza, ouvir os outros, responder de forma apropriada e colocar questões pertinentes.

Outra potencialidade que se deve imputar aos debates tem que ver com a construção ativa do próprio conhecimento do aluno, isto é, em vez dos alunos adquirirem conhecimentos de uma forma passiva e individual, através da absorção, adquirem através da construção ativa do conhecimento, pois como afirmaram Bargalló e Alvarez (2005), citados por Fernandes, o debate favorece o “contraste de ideias, o nascimento de dúvidas e o surgimento de contradições que desencadeiam nos alunos vontade de aprender mais, fomentando a curiosidade intelectual” (2007, p.36).

Os debates podem, ainda, ajudar a promover o pensamento crítico, em resultado do confronto de ideias divergentes entre os alunos. Desta forma esta estratégia permite o “desenvolvimento de cidadãos capazes de tomarem decisões perante questões mais complexas da vida, uma vez que são estimulados a pensar criticamente e preparados para o exercício de uma cidadania democrática” (Reis, 1999, citado por Fernandes, 2007, p.36).

Uma das potencialidades mais visíveis dos debates no processo ensino-aprendizagem é o facto de estes poderem fomentar a capacidade de argumentação, pois a sua aplicação implica, de uma forma em geral, e como refere Arends (1995), a utilização de uma linguagem e de processos de comunicação que se manifestam de grande importância, não só a nível social como também a nível escolar. Em sala de aula, a utilização da linguagem oral disponibiliza aos alunos meios para falarem não só sobre assuntos do seu conhecimento mas, também, de novos conhecimentos que são adquiridos.

O desenvolvimento da capacidade de tolerância pode, de igual modo, estar associado às vantagens dos debates. É importante que os alunos argumentem, mas também que sejam capazes de reconhecer as afirmações opostas. Para Altarugio, Diniz e Locatelli (2010), torna-se importante que os alunos compreendam que quando é feito um debate coletivo das ideias, estas podem ser reformuladas através da contribuição dos colegas do grupo turma. Segundo Arends (1995), o debate ajuda ainda a definir padrões de participação dos alunos, permitindo uma gestão eficiente da sala de aula pelo professor. Assim, com o objetivo de facilitar e potenciar o uso destas capacidades, o professor assume um papel relevante, assunto que será abordado no ponto 3.2.

Contudo ao adotar esta estratégia, o professor deve ter consciência de que existem constrangimentos inerentes à sua aplicação, nomeadamente o facto de alguns alunos argumentarem apenas com as suas experiências, de não terem facilidade na construção de um argumento e a dificuldade que pode existir, por parte do docente, em gerir um debate.

Na verdade, neste relatório também importa perceber a adequação do debate às duas áreas disciplinares em estudo. De acordo com Balbino, Vicari, Landgraf, Santos e Oliveira (2012)⁵, os debates no ensino da Geografia adquirem um papel relevante, pois permitem uma melhor compreensão das alterações geográficas ocorridas no cenário mundial pelo acelerado processo de globalização, permitindo também a reflexão de pontos de vista opostos sobre um mesmo tema. Na perspetiva do ensino da História, e de acordo com Celestino e Leal (2007)⁶, o ensino das capacidades de argumentação através do debate é bastante importante, já que exige aos alunos de História argumentos consistentes na discussão de questões, fazendo com que estes participem mais nos debates existentes na sociedade.

Parece correto dizer que esta estratégia continua a ser atual e que a aplicação desta não impede a utilização de outras estratégias, isto é, não tem de se apresentar necessariamente de forma isolada. Assim, Arends (1995) é da opinião que os debates podem ser aplicados em vários modelos de ensino e numa variedade de situações, sendo que a decisão sobre a utilização desta estratégia depende se o diálogo entre os alunos é necessário para ajudar o professor a atingir determinados objetivos e metas.

3.2 Procedimentos para gerir os debates/discussões

De seguida, serão descritos alguns dos procedimentos mais relevantes na execução desta estratégia de ensino, com base em alguns autores que se têm dedicado à temática. Segundo Arends (1995), decidir se o debate é apropriado para uma determinada aula é o primeiro passo no planeamento desta estratégia. Quando o professor decide aplicar debates na sala de aula deve, também, ter em conta a

⁵ Consultado em 2 julho, 2013, de <http://ensinodegeografiauemp.blogspot.pt/2012/06/0-uso-do-debate-como-tecnica-no-ensino.html>.

⁶ Consultado em 2 julho, 2013, de http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/o%20debate%20como%20objeto%20de%20ensino%20interdisciplinaridade%20e%20desenvolvimento%20de%20habilidades%20argumentativas.pdf.

organização do espaço, os temas e os tópicos que vão ser debatidos, o formato que deve ser aplicado, os materiais de apoio, tais como imagens, vídeos, frases, a natureza da turma e os objetivos de aprendizagem.

Mas não são apenas estes aspetos mais estruturais que se devem ter em conta quando se aplica uma estratégia deste género. É importante perceber se o professor está preparado para a realizar. Desta forma, Fernandes (2007) é da opinião que o professor deve ser capaz de clarificar as ideias dos alunos quando solicita o estabelecimento de consequências, quando os encoraja a apresentarem perspetivas pessoais e quando regula o desenrolar da interação. Segundo a mesma autora, outras linhas orientadoras para a ação dos professores na condução dos debates são: evitar influenciá-los ou dominá-los; resistir ao estabelecimento de pontos de vista pessoais; e fornecer tempo de espera para que os alunos possam refletir antes de apresentarem os seus pontos de vista, razões ou argumentos. Para além destes pressupostos, e para que o debate seja bem-sucedido, é importante criar estratégias que conduzam à participação do maior número possível de alunos, e não apenas os que costumam participar na aula.

Assim é possível concluir que na realização de debates em sala de aula deve caber ao professor o papel de mediador, o que exige que este seja muito interventivo, pois é preciso ter em consideração algumas variáveis que podem interferir neste processo, como a reduzida participação, por parte, de alguns alunos ou o afastamento ao assunto central, por parte de outros. Para gerir estas situações, o professor deverá ser capaz de gerir a sala de aula, acompanhando os argumentos dos alunos, questionando-os e inserir novos pontos de discussão. Como afirmou Arends, o professor deve “centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo, redirecionando, encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista, e ajudar a manter um registo da discussão” (1995, p.429).

3.3 Os diferentes tipos de debates

3.3.1 *Brainstorming e Brainwriting*

O *brainstorming*, uma das formas de debate mais utilizada em sala de aula, é uma estratégia que consiste na “recolha de informação (...) com o objetivo de explorar novas ideias sobre um tema ou alternativas de solução de problemas da mais diversa índole” (Boy, 1977, citado por Coutinho & Bottentuit, 2007, pp.107-108). Este termo, traduzido à letra, remete para a ideia de um “exercício do cérebro e na prática o objetivo é esse mesmo já que, num grupo, a ideia que um dos membros pode despoletar a de outro fazendo com que todos ampliemos a nossa capacidade normal de pensar sobre um determinado assunto ou questão” (Coutinho & Bottentuit, 2007, p.108).

Sendo assim o *brainstorming* é uma estratégia que ajuda a promover, na sala de aula, uma dinâmica de grupo despoletada pelas ideias individuais de cada aluno. Este tipo de debate é adequado para a introdução de uma temática, para que o professor possa aferir os conhecimentos prévios dos alunos em relação a essa temática, assim como também pode ser usado para a resolução de situações problema ou para debater questões polémicas. Assim, existe a combinação dos conhecimentos e experiências dos indivíduos participantes, ou seja, o contributo das ideias de todos os elementos do grupo, pode ajudar a criar propostas e soluções para um determinado problema. Fomenta, igualmente, a partilha de ideias e a troca de conhecimentos. No entanto, deve-se salientar que a definição do problema “não deve ser demasiado específica, por forma a não condicionar a quantidade de ideias a gerar” (Carvalho & Black, 2000, citado por Marques, 2006, p.53).

Na verdade, para que esta técnica seja bem-sucedida, é imprescindível que o grupo não tenha qualquer constrangimento relativamente a ela, sendo que uma característica intrínseca deste tipo de debate é uma resposta espontânea e criativa, e não refletida ou lógica. De acordo com Isaksen (1998), citado por Marques (2006), o *brainstorming* obedece a quatro princípios básicos, sendo eles: a ausência de crítica; a liberdade de pensamento; a quantidade de ideias obtida e a combinação e melhoria das ideias iniciais.

Para a realização do *brainstorming*, o professor deve assumir o papel de líder, isto é, a pessoa com a responsabilidade de planear a atividade, orientar os alunos, lançar questões adequadas e desenvolver estratégias com vista à criação de ideias. Além disso,

o professor deve ser o responsável pelo registo em papel ou no quadro das ideias obtidas durante o *brainstorming*. Após a recolha do conjunto de ideias junto dos alunos, a etapa seguinte, organização e análise das mesmas, assume grande importância, pois é nesta fase que se vai refletir, comparar e discutir em conjunto a listagem de ideias proferidas pelos alunos, podendo vir a eliminar aquelas que se desviam do tema central. No entanto, deve-se destacar que “os resultados são por vezes tão vastos e tão surpreendentes que podem conduzir a descobertas de soluções inovadoras ou fonte de inspiração de novas ideias nunca antes equacionadas” (Coutinho & Bottentuit, 2007, pp. 108-109).

Contudo, esta atividade, como todas as outras, apresenta alguns constrangimentos na sua aplicação, alguns deles inerentes aos debates em geral, já aqui abordados. Um dos constrangimentos mais perceptíveis é quando os problemas ou os assuntos levantados não estimulam os alunos e, por isso, o professor obtém poucas respostas, o que leva à desmotivação, tanto dos alunos, como do professor.

O *brainwriting*, de acordo com Carvalho (1999, citado por Marques, 2006), surgiu para atenuar um outro constrangimento do *brainstorming*, que é o facto dos alunos mais introvertidos ou com menor capacidade de argumentação não poderem contribuir de forma significativa neste processo. Neste sentido, o *brainwriting* pode ser uma atividade mais adequada a este tipo de alunos, na medida em que promove o debate sobre um tema, a partir da observação de uma imagem com recurso à escrita.

A aplicação desta atividade, numa primeira fase, deverá ser feita com a turma dividida em grupos de 2 a 4 alunos, sendo o debate efetuado entre os elementos de cada grupo. Cada elemento do grupo observa com atenção, durante 1 minuto, uma imagem facultada pelo professor, escrevendo duas ou três ideias sobre esta, sem ter de as justificar. De seguida as imagens rodam entre os elementos do grupo, que têm de acrescentar novas ideias, repetindo-se este processo, tantas vezes como o número de elementos do grupo. No final, o porta-voz de cada grupo comunica à turma as principais ideias, sendo feita uma organização, avaliação e discussão final destas.

Para Cachinho (2000), ao confrontar os alunos com imagens alusivas ao tema há uma ancoragem da abordagem dos problemas no seu mundo e às suas experiências, existindo uma motivação maior por parte destes na aprendizagem dos conteúdos.

As características do *brainwriting* apresentam vantagens importantes, nomeadamente ao nível da integração no debate daqueles alunos menos participativos. Como afirmou Higgins, citado por Marques, esta atividade:

“promove uma grande produção de ideias num curto intervalo de tempo (...). A comunicação através da circulação dos papéis promove novas linhas de pensamento em cada ronda. Há a participação efetiva de todos, sem o domínio da discussão de um dos participantes, o que muitas vezes ocorre em reuniões presenciais, existindo, na parte final, a possibilidade de discussão e debate de ideias” (2006, p.54).

Contudo, este tipo de debate, comparativamente ao *brainstorming*, tem, claramente, a desvantagem da perda de espontaneidade por parte do aluno e a ação do professor é menos ativa, já que há uma menor interação com o grupo. Deste modo, a escolha entre um dos dois tipos de debate deverá ser pensada em função das características da turma, dos conteúdos a abordar ou ainda dos objetivos específicos do professor.

Tal como o *brainstorming*, esta atividade é adequada para a introdução de um tema ou de conteúdo programático específico. Egan, (1992), citado por Cachinho (2000), é adepto deste tipo de atividades, pois para ele o levantamento e análise das ideias prévias dos alunos, quando efetuadas com rigor, têm um papel fundamental na aprendizagem. De acordo com o autor, esta é uma boa forma para o professor perceber o conhecimento que os alunos possuem da realidade que será objeto de estudo, para além de se poder inteirar da motivação destes pelos conteúdos a tratar e de poder escolher o ponto de partida mais adequado para abordar as temáticas.

3.3.2 Debate Silencioso

O debate silencioso é uma outra atividade que tem como objetivo debater um tema, em contexto de sala de aula, a partir da observação de uma imagem ou texto e com recurso à escrita. Consiste numa divisão inicial da turma em grupos, e na observação de imagens ou textos durante um certo período de tempo (nunca mais de 1 ou 2 minutos). Cada grupo regista num papel as suas ideias e confronta-as, sem as poderem comunicar verbalmente. De seguida, o porta-voz comunica as principais ideias

do grupo, iniciando-se assim um espaço de discussão e comentários com os restantes elementos da turma, tendo como mediador o professor.

Esta estratégia permite que o aluno: observe e questione a realidade observada, através de uma imagem ou de um texto; comunique, discuta e defenda descobertas e ideias próprias, mobilizando adequadamente diferentes tipos de linguagem e dê espaço de intervenção aos seus parceiros; e participe em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos.

De acordo com Arends (1995), a utilização de pequenos grupos de discussão pode-se revelar um meio eficaz de aumentar a participação dos alunos. Quando se usa esta estratégia, o professor pede aos alunos para formarem grupos para discutirem as suas ideias sobre um determinado tópico. Após alguns minutos, o professor pede-lhes que resumam para toda a turma as principais ideias e opiniões expressas no seu grupo. Esta técnica permite “maior participação dos alunos nos materiais de aprendizagem e tornam difícil que um ou alguns membros da turma dominem a discussão” (Arends, 1995, p.433).

Desta forma pode-se afirmar que este tipo de debate permite a cada aluno a oportunidade de participar, pelo que, o número de ideias manifestadas é normalmente mais elevado, já que os alunos possuem mais tempo para refletir sobre as ideias dos colegas, e o professor pode recolher as folhas para ter uma impressão mais precisa das ideias dos alunos.

3.3.3 Debate “Bola de Neve”

O último tipo de debate que foi explorado na realização da PES designa-se “Bola de Neve”. Esta estratégia de ensino baseia-se numa seleção pelos alunos de conceitos associados a um tema, escolha essa que vai sendo cada vez mais específica de forma a eleger os termos que melhor definam esse conceito, como por exemplo, o de país desenvolvido ou de país em desenvolvimento.

Esta estratégia pretende que os alunos selecionem ou combinem indicadores para definir um determinado fenómeno ou facto, justificando aos colegas as suas decisões, o que permite que haja comunicação, discussão e defesa de ideias próprias,

por forma a mobilizar adequadamente diferentes tipos de linguagens, dando também espaço de intervenção aos seus colegas. Além disso, permite ainda que os alunos participem em atividades interpessoais e de grupo, respeitando as normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos.

A aplicação desta estratégia, pela dinâmica e inovação que imprime, permite a motivação dos alunos para os temas tratados. No entanto, existem outras vantagens que se podem apontar à utilização deste debate. De facto, a “Bola de Neve” traz várias vantagens ao processo ensino-aprendizagem, já que os alunos têm de selecionar os conceitos, tendo de justificar as suas decisões, para além de aprenderem a argumentar e a discutir. Outros aspetos que se podem referir são o facto de que não é necessário muito tempo para apresentar os resultados, ajuda a rever conceitos e permite desenvolver a consciência de cidadania.

Capítulo II – Metodologia e caracterização da População Amostra.

1. Recolha de Dados

O estudo apresentado neste relatório foi realizado no âmbito da PES em História e em Geografia. Este estudo tem por objetivo elaborar uma análise e reflexão sobre a aplicação de duas estratégias de ensino específicas, os webrecursos e os debates, nas disciplinas de História e de Geografia no 3ºCEB (9ºano neste caso), mas também, na disciplina de História A do 11ºano e de Geografia C do 12ºano.

Em primeiro lugar procedeu-se à aplicação de um questionário no início da prática letiva nas turmas A e C do 9º ano, turmas onde incidiu o estudo, com o objetivo de estudar a relação dos alunos com a escola, com as disciplinas e com as metodologias utilizadas em sala de aula.

Durante a prática letiva nestas turmas procurou-se, sempre que possível, adotar estratégias, materiais e atividades que permitissem recolher dados para a investigação. No final da prática letiva aplicou-se, sempre, um questionário aos alunos para que estes pudessem avaliar as atividades aplicadas durante as aulas, do ponto de vista da adequação ao tema lecionado, da motivação e dinamismo que proporcionaram e o contributo para a compreensão dos conteúdos.

Os questionários aplicados foram constituídos, essencialmente, por afirmações em que os alunos tinham que colocar um X no valor que melhor correspondesse à sua opinião, numa escala que ia desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente), tendo sido construídos segundo a escala de Likert.

A escala de Likert é uma escala de cinco níveis, em que, segundo Tuckman (2000) cada um desses diferentes níveis tem a mesma amplitude, designada como sendo semelhante a uma escala de intervalo. Segundo o mesmo autor, a escala de Likert usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor.

2. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A Prática de Ensino Supervisionada em História e em Geografia decorreu na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, em Alcabideche, no Concelho de Cascais. No

que diz respeito à disciplina de Geografia a orientadora cooperante foi a professora Paula Costa, professora do quadro de nomeação definitiva do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana. Esta prática teve início em setembro de 2012 (1º semestre) com a observação de 20 aulas da orientadora cooperante. A prática letiva decorreu entre 18 de outubro de 2012 e 31 de janeiro de 2013. As turmas em que se lecionou foram a A do 9º ano e as C e D do 12º ano.

A Prática de Ensino Supervisionada em História teve como orientadora cooperante a professora Paula Santos, professora do quadro de nomeação definitiva do mesmo agrupamento. Embora esta prática tivesse início previsto em fevereiro de 2013 (2º semestre), por questões relacionadas com a aplicação de estratégias que vão ao encontro do objeto de estudo deste relatório, iniciou-se a prática letiva da disciplina de História no dia 22 de outubro à turma C do 9ºano (História do 3º CEB). As restantes aulas (assistidas e lecionadas) decorreram a partir de fevereiro, com a assistência às aulas da orientadora cooperante e, posteriormente, com a lecionação às turmas C do 9ºano e D do 11ºano (História A). A prática de ensino supervisionada em História terminou a 10 de maio de 2013.

A Escola Básica e Secundária Ibn Mucana localiza-se na freguesia de Alcabideche, a maior freguesia do concelho de Cascais, mas com a menor densidade populacional. Ao nível da educação formal, segundo os Censos de 2011, a freguesia apresenta baixos níveis de escolaridade (cerca de 21% da população tinha apenas o 1º CEB)⁷.

Neste momento a escola integra nas suas instalações alunos desde o 2º CEB até ao Secundário. Ao nível de equipamento informático, questão que desde logo foi fundamental averiguar tendo em conta uma das partes do objeto deste estudo (a utilização de webrecursos), concluiu-se que todas as salas de aulas estavam equipadas com computador e projetor. Para além disto existem três salas de aula de informática, cada uma com catorze computadores, com ligação à internet; assim como um Centro de Recursos Educativos (CRE) onde se encontram mais doze computadores, também com ligação à internet, destinados ao uso dos alunos para a realização de trabalhos e tarefas escolares.

⁷ Informação do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana.

3. Caracterização da População amostra

Neste capítulo pretende-se realizar uma caracterização de duas das quatro turmas lecionadas no decorrer da PES, pois foram sobretudo nestas que incidiu a aplicação das estratégias aplicadas. Um conhecimento das características de cada turma torna-se crucial para poder estabelecer relações entre estas e os resultados obtidos na aplicação das atividades. A informação contida neste ponto resulta do tratamento e análise das respostas obtidas através de um questionário inicial.

3.1 Caracterização da turma A do 9º ano

Esta turma era composta por vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade, sendo quinze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Estavam inscritos no PTT⁸ os seguintes pontos fortes: turma homogénea nos resultados obtidos (em geral com um baixo aproveitamento) e disponibilidade para se ajudarem. Já em relação aos pontos fracos estavam especificados os seguintes: dificuldades de concentração e atenção nas aulas e nas tarefas propostas (com tendência para conversar entre colegas em voz alta e perturbar as atividades desenvolvidas); atitudes desajustadas e utilização de uma linguagem desadequada ao espaço da sala de aula; desorganização em relação ao material necessário e na participação; dificuldades de aceitação de regras estabelecidas; pouco autónomos; falta de hábitos de trabalho; falta de empenho e de persistência na realização das tarefas.

A realização do questionário aos alunos no início da PES permitiu ajudar a caracterizar a turma. Na Figura 1 é possível verificar, desde logo, que uma percentagem significativa dos alunos (mais de 25%) não souberam dizer as habilitações literárias dos pais. No entanto, dos que responderam a esta questão verifica-se que a grande maioria dos pais dos alunos da turma A do 9º ano não tem mais do que o ensino secundário, predominando os indivíduos com este grau de ensino (18%). A percentagem de pais com licenciatura cifra-se nos 12%, enquanto que com o mestrado não ultrapassa os 2%.

⁸ Plano de Trabalho de Turma realizado pelo conselho de turma.

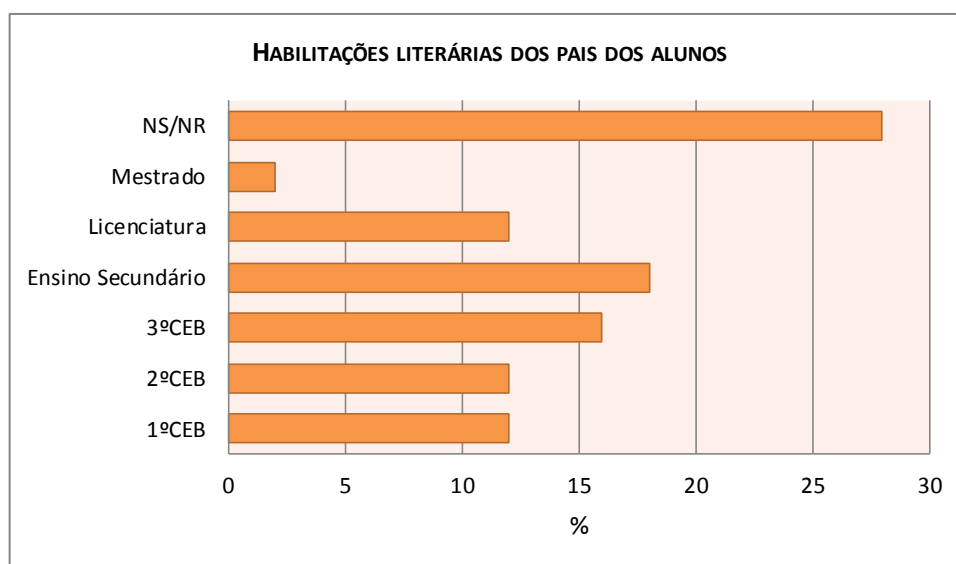


Figura 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 9ºA.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

Ao analisar a Figura 2⁹ é possível verificar que os pais dos alunos do 9ºA estão predominantemente inseridos no Grupo 5, pessoal dos serviços e vendedores. A percentagem de pais dos alunos desta turma inseridos no grupo 1 e 2 das categorias socioprofissionais, categorias mais elevadas, chega perto dos 20%. De uma forma geral é possível verificar que a grande maioria dos indivíduos está inserido no sector terciário.

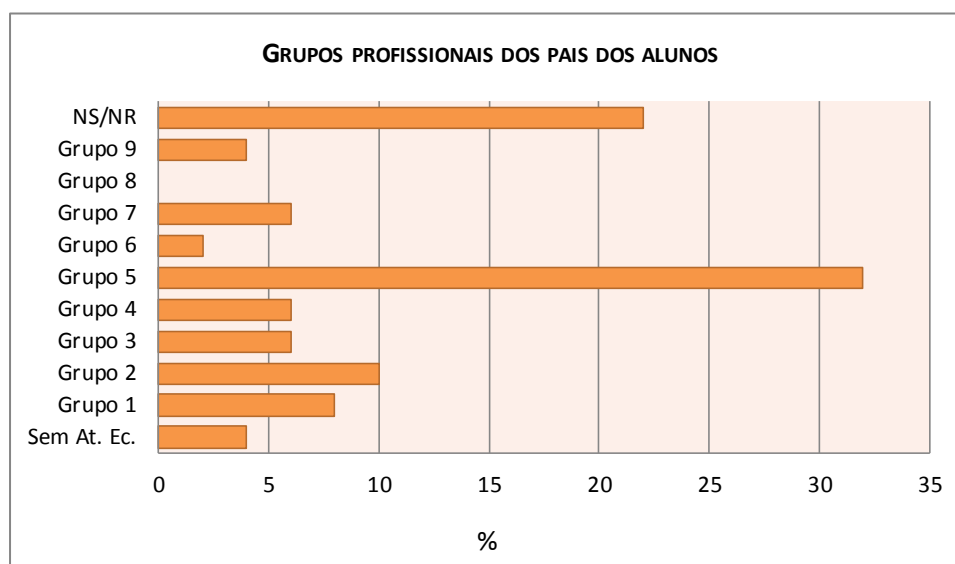


Figura 2 – Grupos profissionais dos pais dos alunos do 9ºA.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

⁹ **Grupo 1** - Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; **Grupo 2** – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; **Grupo 3** - Técnicos e profissionais de nível intermédio; **Grupo 4** – Pessoal administrativo e similares; **Grupo 5** – Pessoal dos serviços e vendedores; **Grupo 6** – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca; **Grupo 7** – Operários, artifices e trabalhadores similares; **Grupo 8** – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem; **Grupo 9** – Trabalhadores não qualificados.

Focando agora a análise mais nos alunos e na sua relação com a escola, nota-se que embora todos os alunos vejam a escola como um espaço importante para o seu futuro profissional (Figura 3), não é de todo um espaço onde se sintam satisfeitos. A percentagem de alunos, como mostra a Figura 4, que discorda ou discorda totalmente que a escola é um espaço onde se sentem satisfeitos é de 36%, enquanto apenas 4% concorda totalmente. Os questionários desta turma revelam que quase todos os alunos, em resposta a uma questão sobre o que os motiva mais na escola, mencionam os intervalos e os amigos como a sua principal motivação na escola, o que é mais um sinal do pouco interesse que a turma, em geral, manifesta pela vida escolar.

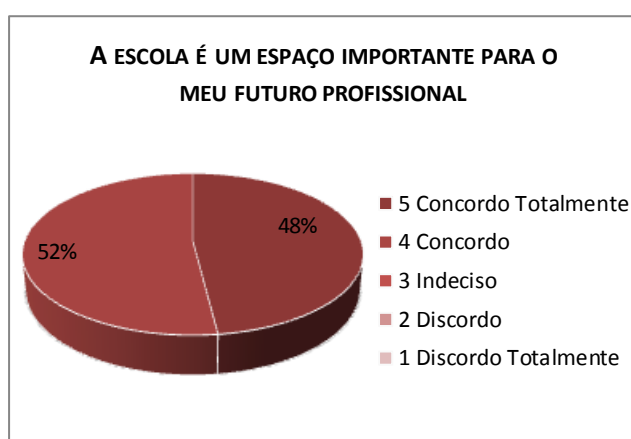


Figura 3 – A importância da escola para o futuro profissional dos alunos do 9ºA.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.



Figura 4 – A satisfação dos alunos do 9ºA em relação à escola.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

Em relação ao interesse dos alunos do 9ºA pelos conteúdos lecionados nas várias disciplinas é possível verificar, na Figura 5, que são mais os alunos que respondem não ter interesse (28%) do que os que mostram ter interesse (24%). Quando questionados sobre se a Geografia é uma disciplina que desperte interesse (Figura 6), os resultados são mais positivos, já que apenas 8% dos alunos mostra não ter interesse pela disciplina, enquanto 60% encaram a disciplina como interessante. Assim, comparando os valores apresentados nos dois gráficos é possível concluir que o interesse pela disciplina de Geografia é superior à média das outras disciplinas.

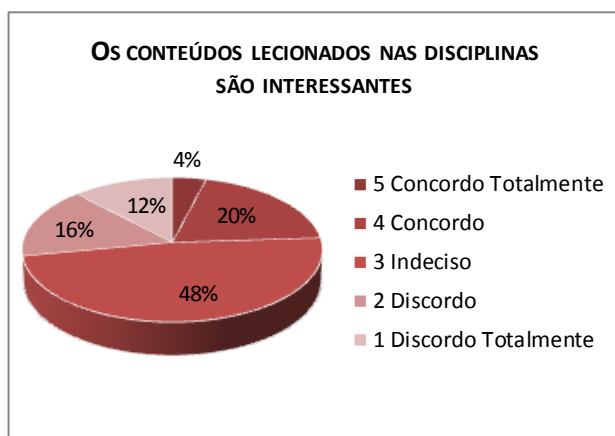


Figura 5 – Interesse dos alunos do 9ºA pelos conteúdos lecionados nas várias disciplinas.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.



Figura 6 – Interesse dos alunos do 9ºA pela disciplina de Geografia.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

3.2 Caracterização da turma C do 9ºano

Em relação ao 9ºC, turma composta por 27 alunos, estavam diagnosticados no PTT os seguintes pontos fortes: simpatia e afabilidade; participação ativa dos alunos nas atividades propostas pelos docentes; cumpridores, de um modo geral, das regras estabelecidas; espírito cooperante e assiduidade. Já em relação aos pontos fracos estavam diagnosticados os seguintes: participação desordenada; falta de pontualidade de alguns alunos; desorganização do material e falta de concentração.

Ao analisar as habilitações literárias dos pais dos alunos do 9ºC, através da Figura 7, é possível verificar, tal como nos pais dos alunos do 9ºA, que a maioria tem o ensino secundário (36,5%), embora aqui com uma percentagem mais significativa, enquanto os pais dos alunos que possuem qualificações superiores supera os 10%. Comparando com as habilitações literárias dos pais dos alunos da outra turma, pode dizer-se que estes apresentam uma escolaridade ligeiramente superior, não havendo nenhum com um nível de escolaridade ao nível do 1º ciclo.

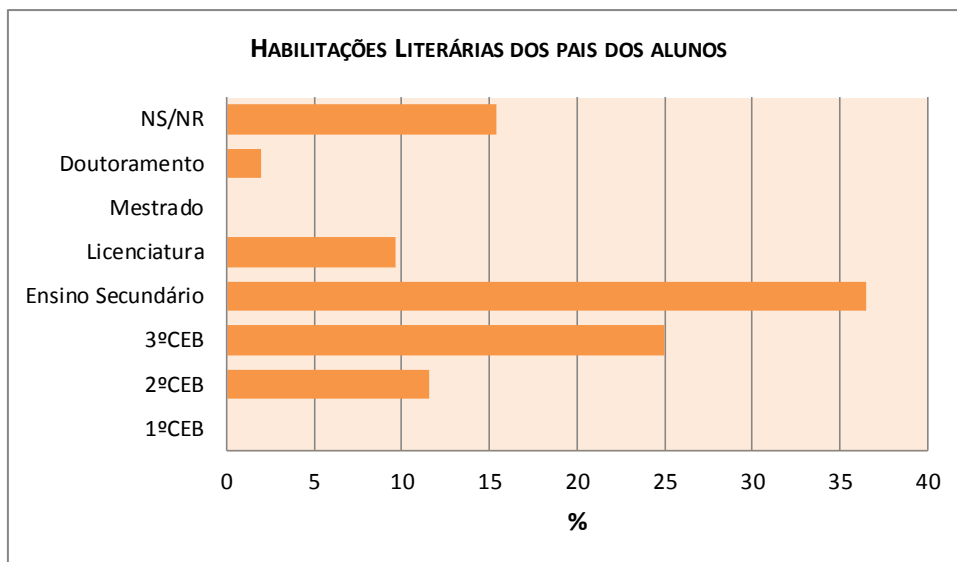


Figura 7 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 9ºC.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC

Também nos grupos profissionais dos pais dos alunos, 9ºC e 9ºA têm muitas semelhanças, sendo o grupo predominante o 5, enquanto que os grupos profissionais onde estão inseridas as profissões que tradicionalmente são de baixo rendimento, os grupos 6, 7, 8 e 9, têm uma percentagem não muito significativa, inferior a 15% no conjunto (Figura 8). Assim, é possível verificar que tanto numa turma como noutra a maioria dos pais dos alunos está inserida no sector terciário, em profissões de nível intermédio.

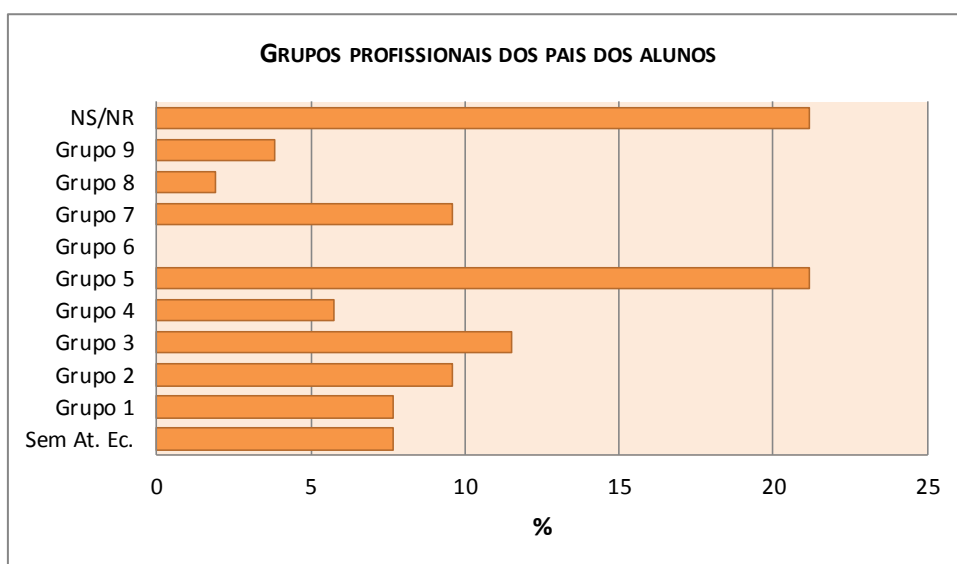


Figura 8 – Grupos profissionais em que os pais dos alunos do 9ºC estão inseridos.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

A análise à relação dos alunos do 9ºC com a escola mostra, como se pode verificar na Figura 9, que quase 70% destes concorda totalmente com o facto de a escola ser um espaço importante para o seu futuro profissional. A percentagem de alunos que discorda ou discorda totalmente da afirmação “a escola é um espaço onde gosto de estar” é de 15%, percentagem inferior à do 9ºA, sendo que a esmagadora maioria dos alunos se encontra num nível intermédio em relação à concordância com esta afirmação, como se pode confirmar na Figura 10. A interpretação deste questionário mostra que, de uma forma geral, os alunos do 9ºC têm uma relação de maior proximidade com a escola, sentindo-se mais entusiasmados neste espaço.

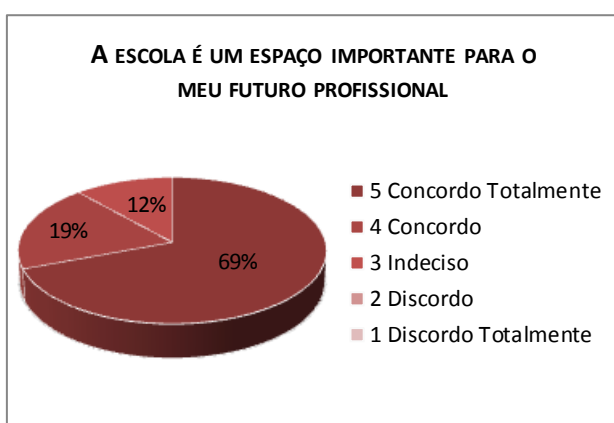


Figura 9 - A importância da escola para o futuro profissional dos alunos do 9ºC.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

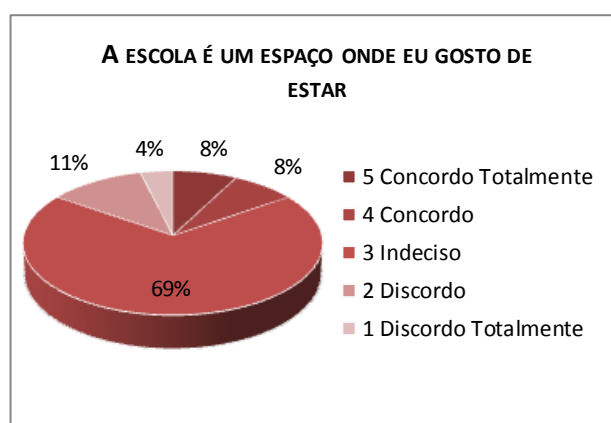


Figura 10 - A satisfação dos alunos do 9ºC em relação à escola.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

Uma percentagem significativa (35%) dos alunos do 9ºC quando, confrontados com a afirmação “os conteúdos lecionados nas disciplinas são interessantes”, concorda, enquanto 19% discorda ou discorda totalmente. Contudo, a figura 11 mostra que a maioria dos alunos assinala o nível 3, o que mostra algum grau de indecisão quanto a esta questão. Quando questionados sobre se a História é uma disciplina que desperte interesse (ver Figura 12), pode verificar-se que a esmagadora maioria dos alunos acha esta área disciplinar interessante.

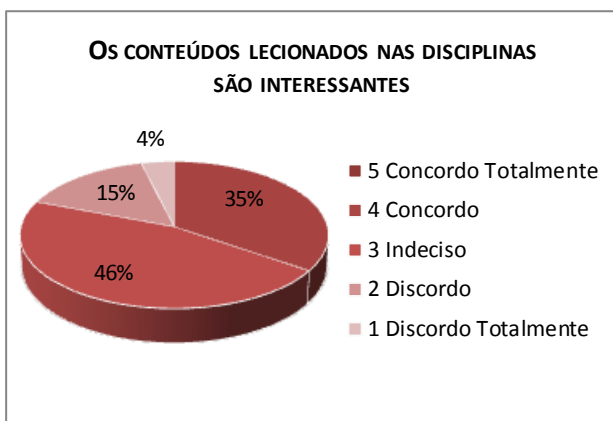


Figura 11 - Interesse dos alunos do 9ºC pelos conteúdos lecionados nas várias disciplinas.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

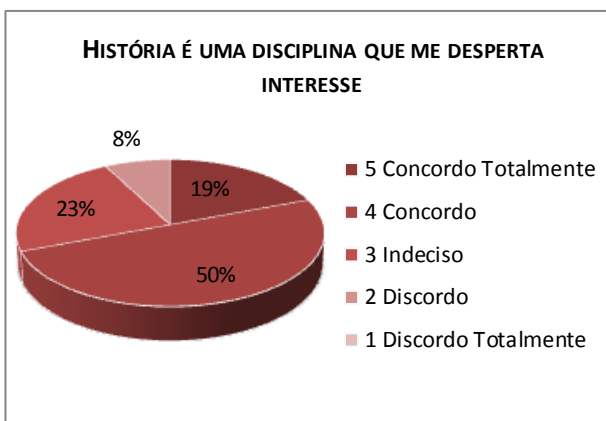


Figura 12 - Interesse dos alunos do 9ºC pela disciplina de História.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9º C.

De uma forma geral está-se perante turmas com alunos que têm uma relação razoável com a escola, não havendo uma percentagem significativa de alunos que esteja completamente desmotivada em relação à escola e à aprendizagem. Contudo, de uma forma em geral, os alunos do 9ºC estão ligeiramente mais motivados pela escola e pelas disciplinas, em geral, e receptivos à aprendizagem. Para além disto é possível detetar que tanto a disciplina de Geografia, em relação aos alunos do 9ºA, como a de História, em relação aos alunos do 9ºC despertam interesse aos alunos.

4. Relação turma/tipo de estratégia

Neste capítulo pretende-se estabelecer uma relação entre as características dos alunos das turmas A e C do 9º ano e as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula. Assim para melhor entender a relação entre as turmas em estudo e as estratégias utilizadas e/ou a utilizar nestas, é fundamental recorrer à interpretação de alguns dados que resultaram da aplicação do questionário inicial.

Como afirmou Vieira e Tenreiro-Vieira (2005), a seleção e utilização de estratégias de ensino-aprendizagem depende de vários fatores, entre os quais se encontram os objetivos/competências a atingir/promover. Esta escolha pode ser condicionada pelo facto de os professores estarem associados a aspetos como perspetivas de ensino, modelos de ensino-aprendizagem, papel do professor e dos alunos, assim como pelos recursos disponíveis na escola.

4.1 Turma A do 9º ano

Em relação ao 9ºA, e analisando a Figura 13, pode registrar-se, desde logo, que 48% dos alunos não concorda que o professor seja o principal responsável pelos resultados obtidos, embora apenas 4% dos alunos desta turma não seja da opinião que o seu interesse pelas aulas dependa das estratégias utilizadas pelo docente. A larga maioria dos alunos (58%) concorda que se interessa mais pelas aulas, em função da estratégia utilizada pelo professor (Figura 14). Assim, em síntese, pode dizer-se que os alunos, embora não responsabilizem diretamente os professores pelos seus resultados (20%), são da opinião que estes têm um papel importante na motivação dos alunos para os conteúdos lecionados.

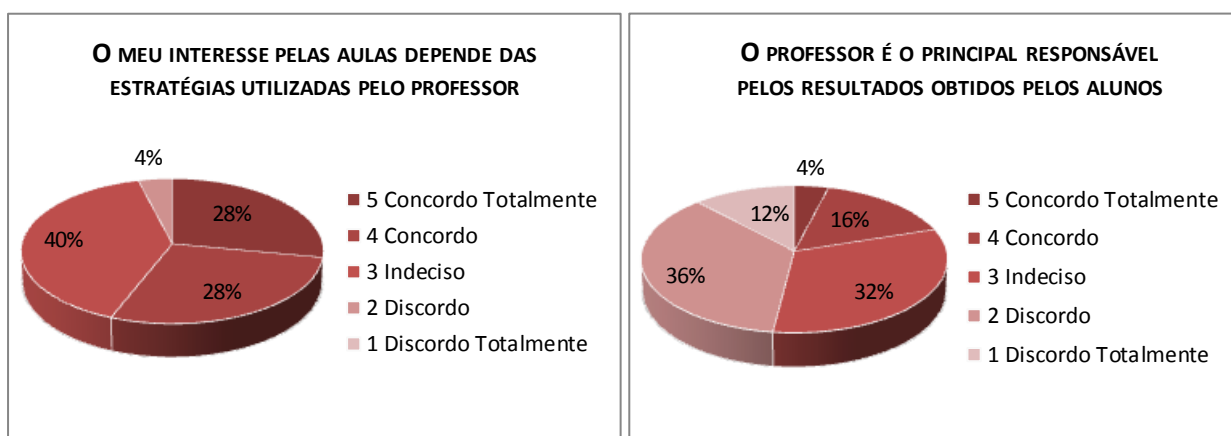


Figura 13 – A relação entre o interesse dos alunos do 9ºA pelas aulas e as estratégias utilizadas pelo professor.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

Figura 14 – A responsabilidade que os alunos do 9ºA atribuem ao professor pelos seus resultados.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

Ao analisar a Tabela 1, conclui-se que para os alunos desta turma o interesse pelas aulas é maior quando são utilizados filmes e/ou documentários mas, também, deve ser realçado o interesse que estes alunos demonstram pela utilização de recursos electrónicos nas aulas: 96% concordam totalmente ou parcialmente que as aulas são mais interessantes quando se utilizam este tipo de recursos. A análise de gráficos, textos ou imagens é a estratégia que se mostra menos interessante para os alunos.

TABELA 1 – O INTERESSE QUE OS ALUNOS DO 9ºA DEMONSTRAM POR DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA.

Estratégias de ensino em Geografia	1	2	3	4	5
As aulas são mais interessantes quando há análise e comentário de textos, gráficos e imagens.	4%	20%	24%	32%	20%
As aulas são mais interessantes quando há visionamento de filmes e documentários.	0%	0%	8%	28%	64%
As aulas são mais interessantes quando há debates.	0%	0%	24%	40%	36%
As aulas são mais interessantes quando há utilização de recursos electrónicos (sítios de internet, pesquisa, etc.)	0%	4%	0%	36%	60%
As aulas são mais interessantes quando há utilização de jogos didáticos.	0%	0%	20%	36%	44%

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºA

4.2 Turma C do 9º ano

Em relação aos alunos do 9ºC pode constatar-se, que estes atribuem ainda mais importância, que os alunos do 9ºA, às estratégias usadas em sala de aula como forma de motivação para os conteúdos lecionados. A análise da Figura 15 mostra que quase 70% dos alunos do 9ºC concorda que o seu interesse pelas aulas depende das estratégias usadas pelo professor. Também em relação ao facto do professor ser o principal responsável pelos resultados obtidos pelos alunos, esta turma coloca mais a tónica no professor, que o 9ºA. É de destacar que quase 40% dos alunos, contra 20% do 9ºA, responde concordar ou concordar totalmente com o facto de ser o professor o primeiro responsável pelos resultados dos alunos, como se pode constatar na Figura 16.

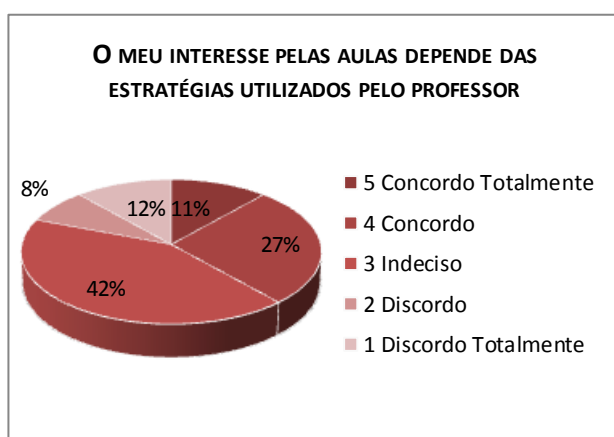


Figura 15 - A relação entre o interesse dos alunos do 9ºC pelas aulas e as estratégias utilizadas pelo professor.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

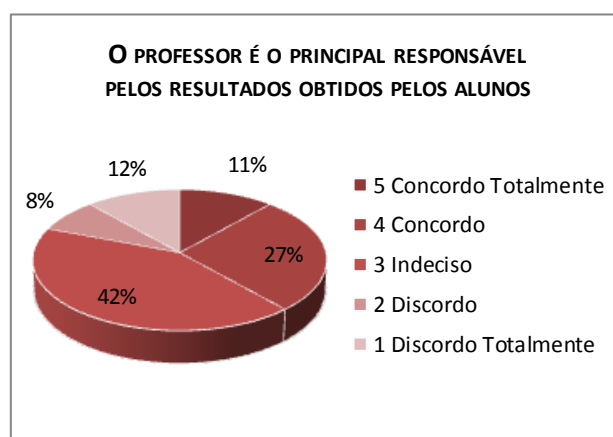


Figura 16 - A responsabilidade que os alunos do 9ºC atribuem ao professor pelos seus resultados.

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

É claro, ao analisar-se a tabela 2, que para os alunos do 9ºC o interesse pelas aulas é maior quando são utilizados filmes e/ou documentários e a utilização de recursos electrónicos. Pelo contrário, o interesse destes é menor quando há análise e comentários de documentos históricos e/ou historiográficos, o que merece alguma reflexão, na medida em que é uma atividade fulcral em História. A utilização de debates é uma estratégia que não merece a aprovação de todos alunos (cerca de 11% discordam que as aulas sejam mais interessantes quando esta atividade é utilizada) e é a atividade que reúne menos consenso entre estes, em relação ao seu interesse.

TABELA 2 - O INTERESSE QUE OS ALUNOS DO 9ºC DEMONSTRAM POR DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.

Estratégias de ensino em História	1	2	3	4	5
As aulas são mais interessantes quando há análise e comentário de documentos históricos e/ou historiográficos.	11,5%	11,5%	15,4%	42,3%	19,2%
As aulas são mais interessantes quando há visionamento de filmes e documentários.	0%	0%	3,8%	23,1%	73,1%
As aulas são mais interessantes quando há debates.	3,8%	7,7%	15,4%	42,3%	30,8%
As aulas são mais interessantes quando há utilização de recursos electrónicos (sítios de internet, pesquisa, etc.)	0%	0%	0%	57,7%	42,3%
As aulas são mais interessantes quando há utilização de jogos didáticos.	3,8%	0%	0%	53,8%	43,3%

Fonte: Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

Capítulo III – Aplicação e análise das atividades.

1. Os webrecursos – descrição e análise da sua aplicação.

1.1 Exploração do WebSIG “Flightradar”.

Como já foi mencionado, os SIG, baseados na Web, tornaram-se ferramentas a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, no âmbito da PES em Geografia à turma A do 9º ano, decidiu-se implementar a exploração de um WebSIG, o “Flightradar”, um Sistema de Informação Geográfica disponível *online* que, através de um sistema de radares (ADS-B) de identificação de aeronaves¹⁰, permite acompanhar tráfego e rotas aéreas, assim como a origem e destino de grande parte dos voos de companhias aéreas de todo o mundo, em tempo real. Nesta plataforma é ainda possível selecionar qualquer aeroporto, sendo dada a informação, numa tabela interativa, sobre os voos que estão de partida e os voos que estão para chegar, assim como as cidades de proveniência desses voos. Para que este exercício tivesse decorrido da melhor forma, foi essencial efetuar previamente um trabalho de preparação e planificação cuidado, que consistiu num estudo prévio de todas as funcionalidades desta aplicação e na construção de um guião de exploração, que forneceu as informações que permitiram aos alunos explorar de forma eficiente este recurso.

Esta atividade, realizada a pares, teve lugar numa sala de informática com acesso à internet e decorreu numa aula de 90 minutos (Anexo 6). O guião de exploração (Anexo 7) propôs a realização de cinco tarefas:

- Para a primeira tarefa foram selecionados cinco aeroportos de continentes diferentes - *John F. Kennedy International Airport* nos Estados Unidos da América; *Charles de Gaulle Airport*, em França; Aeroporto da Portela, Portugal; *OR Tambo International Airport*, na África do Sul e *Kingsford Smith Airport* na Austrália. Aos alunos coube o exercício de apontar, para cada um dos aeroportos anteriores, e com base na tabela interativa, cinco voos que se encontravam para aterrar. Como esta tabela apenas indica a cidade de origem dos voos, os alunos

¹⁰ Sistema Automático de Transmissão e Vigilância Auxiliar (também conhecido pela sigla ADS-B do inglês Automatic Dependent Surveillance-Broadcast) é um sistema pelo qual as aeronaves transmitem constantemente sua posição atual e altitude, categoria da aeronave, velocidade no ar, identificação, e se a aeronave está fazendo curvas, subindo ou descendo para um receptor de rádio de dados dedicado (http://www.gecre.org/?page_id=1107).

tiveram que identificar o país de origem e o respetivo continente que foram por eles selecionados;

- Na segunda tarefa foi proposto aos alunos que fizessem um *zoom* no continente europeu, observassem com atenção o tráfego aéreo nesta aérea e indicassem as cidades da Europa ocidental com maior tráfego;
- No seguimento desta tarefa, foi proposto aos alunos que identificassem duas cidades europeias que, devido ao tráfego aéreo intenso, tenham mais do que um aeroporto (terceira tarefa);
- Ainda no âmbito do estudo da concentração do tráfego aéreo no espaço europeu, foi proposto aos alunos, na quarta tarefa, que através da análise do tráfego aéreo do aeroporto de *Heathrow*, em Londres, (o mais movimentado da Europa), identificassem dois voos intercontinentais e dois voos intracontinentais em rota para este aeroporto;
- Na quinta e última tarefa, foi solicitado aos alunos que estabelecessem uma relação entre o tráfego aéreo das cidades de Lisboa (Portugal) e de Londres (Inglaterra) com a densidade populacional, e com a importância económica e industrial destas duas cidades.

Com a realização destas tarefas, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: desenvolver o raciocínio espacial; saber localizar países e continentes; estabelecer uma relação entre o tráfego aéreo e o desenvolvimento das várias regiões do mundo; compreender as vantagens e a importância do transporte aéreo; e relacionar o transporte aéreo com o conceito distância-tempo.

A utilização desta estratégia teve não só como objetivo aferir os conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos lecionados em sala de aula, sobre a temática “Redes de Transportes e Telecomunicações” mas, também, que o aluno aplicasse conhecimentos já adquiridos na disciplina de Geografia, como a localização de países e continentes, que devem ser sempre realçados e lembrados, ainda mais num ano em que os alunos estiveram sujeitos a um teste intermédio do GAVE¹¹. A avaliação desta atividade foi feita através do guião de exploração do WebSIG, ao qual foi atribuída uma avaliação qualitativa.

¹¹ GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência, atual IAVE – Instituto de Avaliação Educativa.

Esta atividade cumpriu com sucesso os objetivos propostos, mostrando-se uma ferramenta motivacional bastante relevante, envolvendo os alunos de forma muito satisfatória na construção dos seus conhecimentos. Como pontos fortes desta atividade deve-se realçar os seguintes:

- Desenvolvimento do trabalho cooperativo;
- Desenvolvimento do conhecimento geográfico;
- Estabelecimento de relações entre diferentes conteúdos programáticos;
- Conjugação, numa só atividade, de elementos como a observação espacial, pesquisa, recolha de dados e simulação;
- Utilização do WebSIG de uma forma rápida e intuitiva devido à sua simplicidade de manuseamento;
- Desenvolvimento de competências na área das TIC;
- Resultado obtido pelos alunos na ficha de trabalho, na medida em que a larga maioria destes atingiu um nível positivo.

Como pontos fracos, assinala-se os seguintes:

- Agitação inicial dos alunos, pelo facto de estarem numa sala diferente, a trabalhar a pares, e terem acesso à internet, o que fez com que alguns deles, no início da aula, se distraíssem com outros *sites* que não aquele em que deveriam estar focados.
- Dificuldade que a generalidade dos alunos teve em identificar países e/ou cidades, tanto de proveniência como de destino dos voos.
- Gestão da sala de aula, com maior visibilidade durante a realização da primeira tarefa, quando os alunos solicitavam a clarificação de questões relacionadas com a realização deste exercício.

A agitação inicial na sala de aula foi uma realidade devido às características intrínsecas da turma, já referenciadas no ponto 3 deste relatório, mas que poderia ter sido minimizada caso a explicação que foi dada no início da atividade tivesse sido mais incisiva e clara.

A avaliação desta atividade (assim como as restantes), feita pelos alunos, teve como parâmetros a motivação, a inovação, a adequação ao tema, a contribuição para a compreensão da matéria lecionada e a dinamização da aula. Na Figura 17 é evidente que mais de 50% dos alunos avaliaram esta atividade com Bom ou Muito Bom.

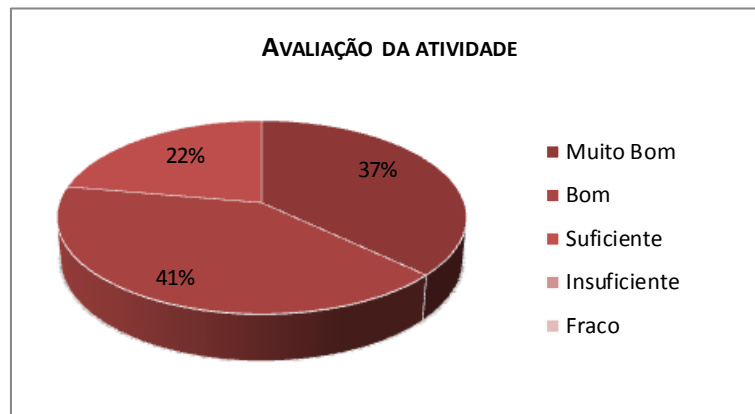


Figura 17 – Avaliação da atividade: exploração do websig “Flightradar”.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºA.

Em relação às classificações obtidas na ficha de trabalho deve-se ainda referir que, embora tenha havido dois grupos que não atingiram nível positivo, a grande maioria dos alunos alcançou resultados entre o Suficiente Mais e o Muito Bom. Esta situação é bastante positiva, tendo em conta as dificuldades iniciais que os alunos apresentaram, e o facto de ser uma turma que, em norma, apresentava baixas classificações em testes, trabalhos ou fichas, o que demonstra o empenho que muitos alunos tiveram na realização desta tarefa.

1.2 Exploração da WebQuest “A 1ª República”.

Outra atividade aplicada para servir como objeto de estudo foi a aplicação de uma WebQuest à turma C do 9º ano, no âmbito da PES da disciplina de História. Esta atividade teve a duração de um bloco de 90 minutos (Anexo 8) pelo que, segundo Dodge (1995), corresponde a uma WebQuest de curta duração. A realização da WebQuest teve lugar numa sala de informática com acesso à Internet, onde os alunos puderam aceder a esta ferramenta através da hiperligação <http://primeirarepublica.webnode.pt/>.

Tendo em conta que a turma era constituída por um número ímpar de alunos (27), esta foi organizada em doze pares e um grupo de três. “O trabalho cooperativo e colaborativo é um dos princípios da WebQuest, uma vez que o objetivo desta estratégia pedagógica é o de modificar o uso individualista do computador para um formato mais participativo onde os utilizadores colaboram entre si para resolver o problema de cada tarefa proposta na WebQuest” (Coutinho & Alves, 2010, p. 212).

Para orientar a exploração deste webrecurso, os alunos tiveram como material de apoio uma ficha de trabalho, onde lhes foi proposta a execução de várias tarefas, nomeadamente a análise e interpretação de documentos históricos e historiográficos (Anexo 9). A ficha de trabalho foi entregue no final da aula para ser avaliada, tendo sido atribuída uma nota quantitativa a cada par/grupo de trabalho.

Com esta estratégia pretendia-se que os alunos, utilizando as TIC, fossem capazes de identificar medidas governativas da 1ª República, nomeadamente no campo social, no ensino e nas relações igreja-estado e reconhecer as principais personalidades que ficaram ligadas ao início da 1ª República.

O balanço geral desta atividade é francamente positivo, podendo-se referir como pontos fortes os seguintes:

- Novidade, tendo os alunos aderido muito bem à tarefa;
- Motivação, que fez com que os alunos cumprissem a tarefa com empenho e interesse;
- Desenvolvimento do trabalho cooperativo e da aprendizagem pela descoberta;
- Resultados obtidos na ficha de trabalho, atingindo uma média de 68,4%, sendo que apenas um grupo obteve classificação negativa;
- Desenvolvimento de competências na área das TIC.

Já em relação aos pontos fracos desta WebQuest foram:

- Gestão do tempo na realização da tarefa, com alguns dos alunos a concluir mais rapidamente que outros, situação inerente a este tipo de tarefa;
- Dispersão por parte de alguns alunos, que utilizaram outros *sites* que não o da tarefa.

De todas as atividades aplicadas, a WebQuest foi a que obteve os melhores resultados, já que, para além dos pontos fortes descritos, os pontos fracos foram facilmente contornáveis, conseguindo-se que todos os alunos se envolvessem ativamente, durante todo o período da realização das tarefas. No caso dos alunos que concluíram a tarefa antecipadamente, foi-lhes proposta a realização de um E-Recurso (*HotPotatoes*) com questões, que serviu também para verificar e consolidar os conhecimentos.

A utilização desta WebQuest foi classificada pela grande maioria dos alunos (56%), como se pode verificar na Figura 18, com bom ou muito bom, refletindo deste modo o entendimento que já tinha tido em sala de aula.

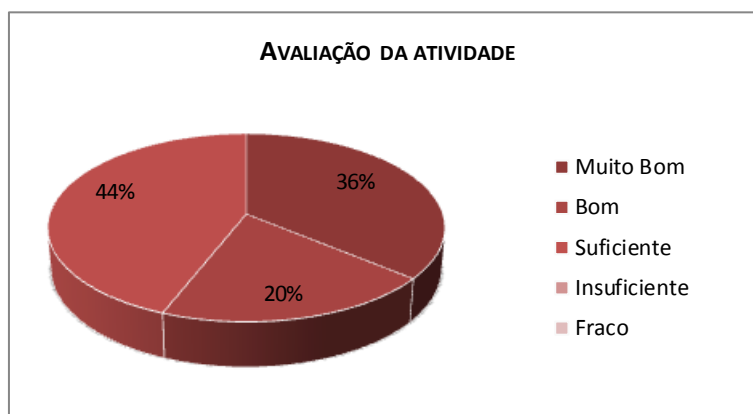


Figura 18 – Avaliação da atividade: exploração da WebQuest “A 1ª República”.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºC.

Realce-se ainda que a análise dos questionários aplicados aos alunos após a realização das atividades mostra que os alunos consideram a WebQuest como a estratégia mais inovadora de todas as aplicadas.

1.3 Criação de um blogue “A 2ª Guerra Mundial”.

A criação e a exploração de um blogue, utilizando um webnode, foi realizada durante a leção do capítulo J3 – A 2ª Guerra Mundial, com a turma C do 9ºano, no âmbito da PES de História, podendo ser consultado em <http://historia9-segunda-guerra-mundial.webnode.pt/> (Anexo 10).

A primeira fase, construção da estrutura do blogue, foi elaborada de forma a estar preparado a ser utilizado e editado, quando apresentado aos alunos. A estrutura do blogue era constituída por vários menus:

- Página inicial, que apresenta o tema e as questões chave;
- Menu *Conteúdos*, que foi separado por temáticas, para posteriormente ser disponibilizada toda a informação necessária relativa a esses mesmos temas;
- Menu *Testa os teus conhecimentos*, tendo sido disponibilizado aos alunos exercícios em formato *Hot Potatoes*, assim como fichas de trabalho em formato *Word*, para verificação e consolidação das aprendizagens. A realização de

algumas destas fichas foi de carácter obrigatório e objeto de avaliação. Contudo, foram disponibilizadas outras fichas de trabalho para que os alunos as realizassem sempre que achassem pertinente.

- Menu *Personalidades*;
- Menu *Datas Importantes*;
- Menu *2ª Guerra Mundial em Imagens*;

A construção e edição destes três últimos menus ficou a cargo dos alunos, com a realização de um trabalho, sob orientação do professor. A cada par de alunos foi entregue um guião, que os orientou na realização desse trabalho, que consistia numa pesquisa *online* sobre uma personalidade influente durante o período da 2ª Guerra Mundial, assim como um acontecimento marcante dessa época e respetivas imagens (Anexo 11). O trabalho realizado pelos alunos foi publicado na webnode e ficou disponível para que todos pudessem ter acesso aos trabalhos realizados, tendo sido sujeito a uma avaliação quantitativa.

Esta atividade pretendeu que os alunos atingissem os indicadores de aprendizagem previstos na planificação a médio prazo da disciplina, e correspondessem às finalidades do estudo da História presentes no documento orientador do Programa Curricular, inserido nas Metas Curriculares para a disciplina de História no 3º ciclo do Ensino Básico¹², tais como “desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista e desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços”.

Em relação ao balanço desta atividade, importa mencionar que os pontos fortes verificados foram:

- O desenvolvimento do trabalho cooperativo, que proporcionou uma troca de conhecimentos entre os alunos e entre estes e o professor;
- A disponibilização, no menu conteúdos, dos recursos utilizados durante as aulas, tais como diaporamas, vídeos, documentos, entre outros, que permitiu aos alunos ter toda a informação necessária ao estudo, concentrada num só espaço;

¹² Consultado em 12 de agosto, 2013, de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.

- A verificação imediata dos resultados dos exercícios realizados em formato *Hot Potatoes*.

No entanto, esta atividade não resultou na íntegra devido às seguintes razões:

- Pouco empenho de alguns alunos na realização dos trabalhos, tendo como consequência a necessidade de adiamentos do prazo de entrega, a pedido dos próprios.
- Dificuldade, durante a realização do trabalho, de seleção da informação relevante, mesmo tendo um guião que serviu de orientação para a elaboração do mesmo;
- Incapacidade do docente em controlar as visitas dos alunos ao blogue;
- A não utilização deste recurso, por alguns alunos, como apoio ao estudo e ao trabalho, conclusão esta obtida pelo *feedback* que se foi tendo ao longo das aulas.

Desta forma, para que este tipo de atividades resulte de uma forma mais eficaz, há estratégias que devem ser revistas, nomeadamente o controlo das visitas ao blogue, seja através da obrigatoriedade em realizar todas as fichas de trabalho disponibilizadas no webrecurso, seja através da criação de um sistema que registre os alunos que acederam ao blogue e que tarefas realizaram.

A análise da Figura 19 demonstra que a generalidade dos alunos avaliou esta atividade com bom (44%). Porém, não posso deixar de referir que 4% dos alunos avaliou com fraco.

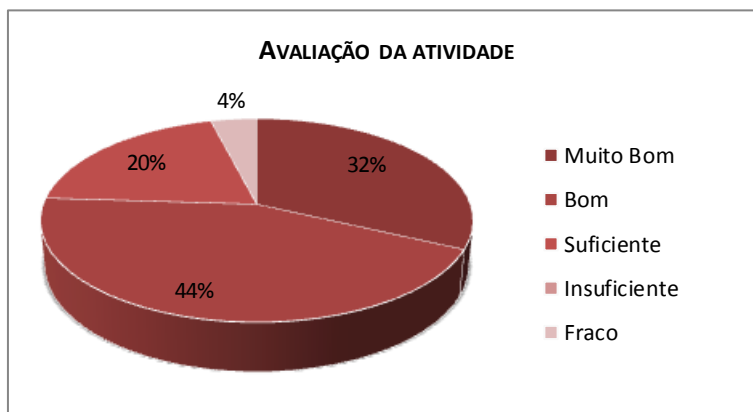


Figura 19 - Avaliação da atividade: criação de um blogue "A 2ª Guerra Mundial".

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºC.

2. Os debates – descrição e análise da sua aplicação.

2.1. *Brainwriting* - “Contrastes de Desenvolvimento”

Já no âmbito das atividades relacionadas com os debates, o *brainwriting* aplicado na PES em Geografia à turma A do 9ºano, aquando da introdução ao tema “Contrastes de Desenvolvimento” e capítulo “Países Desenvolvidos vs. Países em Desenvolvimento” merece uma análise mais detalhada. Esta atividade decorreu na segunda parte de uma aula de 90 minutos (Anexo 12).

Sendo uma atividade nova para a grande maioria dos alunos, toda a sua preparação teve de ser feita de forma especialmente cuidada, para que toda a turma acompanhasse o processo ao mesmo ritmo, pois só assim a atividade faria sentido.

Assim sendo, na fase de preparação da atividade foram selecionadas duas imagens, uma que refletisse as características de um país desenvolvido, e outra as características de país em desenvolvimento (Anexo 13).

No decorrer da aula, este exercício iniciou-se com a divisão da turma em pares e posterior entrega a cada par das duas imagens. Cada elemento do grupo ficou, numa primeira fase, com apenas uma das imagens, tendo tido 3 minutos para registar no caderno diário o que a imagem lhes sugeria. Após este tempo, os elementos do grupo de pares trocaram de imagem e efetuaram a mesma tarefa no mesmo período de tempo. No término deste procedimento, cada grupo, durante 3 minutos, pôde analisar e discutir as ideias que cada elemento registou, de forma a chegarem a conclusões conjuntas. Na fase final da atividade foi feito um *Debriefing*, onde foi solicitado a todos os grupos que comunicassem à turma as suas conclusões. Estas foram registadas no quadro, em forma de tabela com uma coluna para cada imagem. Do conjunto das ideias sugeridas pelos alunos, foram selecionadas apenas as principais e/ou as mais pertinentes. Isto permitiu aos alunos entender alguns conceitos, relacionados com o tema em estudo tais como pobreza, qualidade de vida, bem-estar, entre outros, e conhecer algumas das características dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento.

Como balanço geral, pode dizer-se que a atividade correu bem, destacando os seguintes pontos fortes:

- Sendo uma turma que revela dificuldades ao nível da participação oral, através das imagens houve um estímulo à produção e comunicação de ideias;

- A grande maioria dos alunos envolveu-se ativamente no exercício;
- Permitiu a alunos menos participativos transmitirem as suas ideias;
- Constituiu uma forma eficiente de motivar os alunos para a temática em estudo;
- Discutiu-se e debateu-se as ideias no final, uma vez que alguns alunos não concordavam com os colegas em relação às suas conclusões;

Contudo, surgiram algumas dificuldades, algumas delas intrínsecas a características da turma já mencionadas, que foram:

- A dificuldade em filtrar e tratar a informação gerada pelos grupos de pares, já que algumas vezes esta era muito semelhante às ideias já expostas;
- O facto de alguns alunos menos interessados expressarem ideias que pouco tinham que ver com a temática, não acrescentando nada de construtivo ao debate;

De forma a tornar este tipo de atividades o mais profícua possível, o professor deve ter especial cuidado na organização e registo das ideias transmitidas pelos alunos, para que estas não se tornem numa amálgama desorganizada.

Também na opinião dos alunos esta atividade foi considerada positiva, como se pode verificar pela Figura 20, uma vez que apenas 4% classificou esta atividade como insuficiente, enquanto 74% classificou com Bom ou Muito Bom.

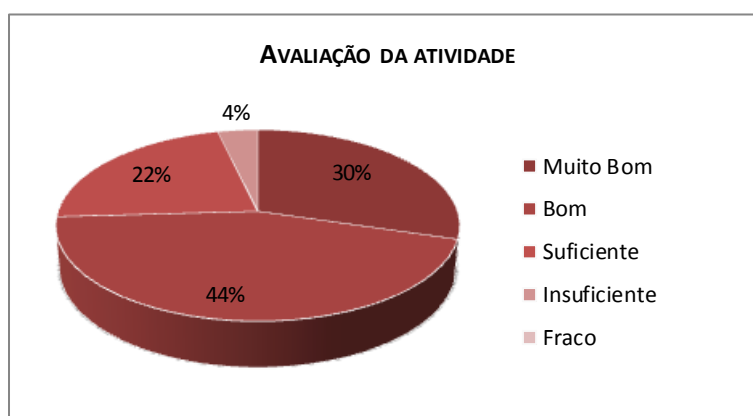


Figura 20 - Avaliação da atividade: brainwriting - “Contrastes de Desenvolvimento”.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºA.

Durante a aula foi possível observar que a maioria dos alunos esteve empenhada e motivada na realização da tarefa, embora no princípio tivessem manifestado alguma relutância em iniciar, pois alegavam “não ter ideias”.

2.2. Debate “Bola de Neve” - Qualidade de vida

O debate “Bola de Neve” foi aplicado na PES em Geografia à turma A do 9ºano, no âmbito do tema “Contrastes de Desenvolvimento” e capítulo “Países Desenvolvidos vs. Países em Desenvolvimento” e teve como objetivo ajudar a clarificar os conceitos de qualidade de vida e bem-estar. Esta atividade foi planificada para uma aula de 45 minutos e para a primeira metade da aula seguinte de 90 minutos (Anexo 14).

Para realizar esta tarefa foi facultado aos alunos um quadro com vinte e seis indicadores ou conceitos. Individualmente cada aluno teve de escolher 10 indicadores e/ou conceitos relacionados com qualidade de vida e bem-estar. Posteriormente, com o colega do lado, seleccionaram 7 conceitos e/ou indicadores. Depois, em grupo, 5, e por fim, em plenário de turma, que envolveu a discussão entre todos os elementos da turma, foram seleccionados os 5 conceitos e/ou indicadores que estavam mais relacionados com o tema em questão (Anexo 15).

Esta atividade revelou-se bastante interessante e evidenciou os seguintes pontos fortes:

- Tarefa de fácil execução, já que apenas implicou a seleção de itens;
- Sendo uma turma que revelou dificuldades em motivar-se para as atividades letivas, este exercício estimulou a turma de uma forma surpreendente;
- A grande maioria dos alunos envolveu-se ativamente no exercício;
- Ajudou os alunos a desenvolver a capacidade argumentativa;
- Promoveu a discussão e debate de ideias no final, uma vez que alguns alunos não concordavam com os colegas em relação às suas conclusões;

No entanto, alguns pontos fracos podem ser assinalados, nomeadamente:

- A gestão da sala de aula, pois devido ao grande interesse manifestado pelos alunos na atividade, os alunos queriam participar sem respeitar as regras de intervenção em aula;
- Durante a realização do plenário, e devido uma vez mais à motivação gerada pelo exercício, ocorreram discussões paralelas entre alunos sobre as soluções corretas.
- O facto de a atividade ter sido interrompida e apenas retomada na aula seguinte originou uma quebra na motivação dos alunos.

Para que este tipo de atividade seja bem-sucedida, o professor deve controlar muito bem o tempo e não deixar que os alunos se dispersem em discussões paralelas.

A análise da Figura 21 vem confirmar a ideia já aqui referida, que os alunos se envolveram de forma ativa nesta atividade, já que 52% a classificaram com Muito Bom, tendo sido considerada, entre as atividades avaliadas pelos alunos, a mais motivadora.

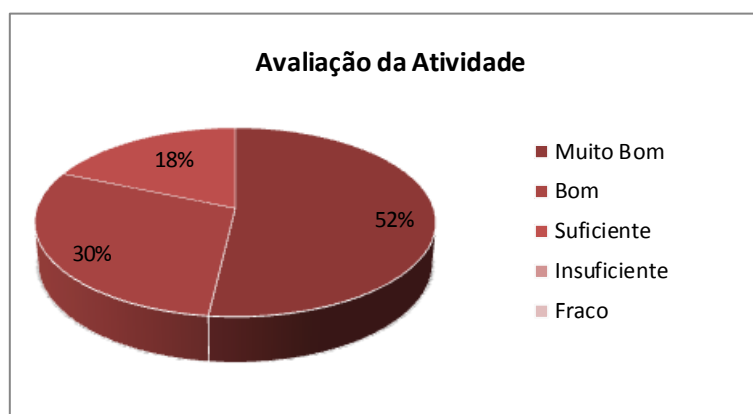


Figura 21 - Avaliação da atividade: Debate "Bola de Neve" - Qualidade de vida.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºA.

2.3. Brainstorming – 2ª Guerra Mundial

O *brainstorming* que de seguida se analisa foi realizado durante a PES em História, no âmbito da lecionação do capítulo J3 – A 2ª Guerra Mundial, na turma C do 9ºano. Esta atividade, planificada para uma aula de 45 minutos, teve como objetivo não só motivar os alunos e introduzir o capítulo em questão mas, também, averiguar os conhecimentos que estes tinham em relação a esta temática (Anexo 16).

Assim, após a exibição de um vídeo (Anexo 17), editado pelo docente, com cerca de 4 minutos com imagens da 2ª Guerra Mundial¹³, cada aluno tinha que referir uma ideia, palavra ou conceito que as imagens visionadas lhe sugeriram. Ao professor coube registar no quadro a informação que ia sendo transmitida pelos alunos, assim como organizar e filtrar essa informação.

Como balanço, salienta-se os seguintes pontos fortes:

- As imagens contribuíram para a reflexão dos alunos sobre a temática;

¹³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=8zzbedSZHSs>.

- A maioria dos alunos envolveu-se ativamente no exercício;
- A atividade constituiu uma forma eficiente de motivar os alunos para a temática em estudo.

No entanto, este *brainstorming* teve alguns pontos menos positivos, sendo eles:

- Tendência dos alunos que demonstraram mais interesse por esta temática a dominar o debate, levando a que os outros alunos não tivessem uma participação tão ativa;
- Prolongamento da duração da atividade para além do tempo previsto para a sua execução, devido à elevada participação de alguns alunos.

Esta não foi uma atividade que tenha agradado a todos os alunos, como se pode observar pela Figura 22, uma vez que 8% dos alunos classificou a atividade com Insuficiente e 44% com Suficiente.

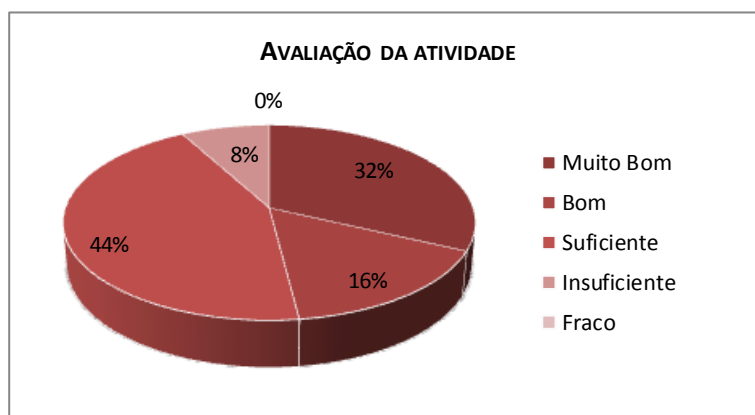


Figura 22 - Avaliação da atividade: brainstorming – 2ª Guerra Mundial.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 9ºC.

Para além disto, o *brainstorming* foi considerado como a atividade menos inovadora de todas as que foram sujeitas à avaliação dos alunos do 9ºC, o que mostra que este tipo de debate é uma prática mais comum entre os docentes. No entanto, não deve deixar de ser referido que 32% dos alunos classificou a atividade com Muito Bom.

2.4. Debate Silencioso – A sociedade industrial e urbana.

O debate silencioso foi uma atividade realizada no âmbito da PES em História, durante a lecionação do módulo 6 (Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismo e Choques Imperialistas), unidade 2 (A Sociedade Industrial e Urbana), com a turma D do 11º ano. Este exercício foi planificado para cerca de 30 minutos de uma aula de 90 (Anexo 18) e teve como principal objetivo que os alunos deduzissem vocabulário e factos relacionados com a temática “Sociedade Industrial e Urbana”, para além de introduzir o tema.

A preparação desta atividade consistiu na elaboração de um diaporama, que continha onze imagens da época que iam passando a cada minuto e quinze segundos (Anexo 19). Durante a aula, foram formados grupos de três ou quatro alunos, tendo sido requerido, a cada grupo, uma folha em branco e uma caneta para cada elemento. Após a escolha do líder pelos elementos do grupo, deu-se início ao debate. À medida que cada imagem ia passando, os elementos do grupo manifestaram por escrito, na folha solicitada, o que cada imagem lhes transmitia, podendo comentar e/ou criticar, apenas por escrito, as ideias dos colegas. No fim, o líder do grupo revelou as principais ideias do debate silencioso efetuado, confrontando-as com as dos restantes grupos.

Esta atividade revelou alguns pontos fortes:

- As imagens contribuíram para a reflexão dos alunos, sobre a temática;
- Sendo uma turma com dificuldades na participação oral, permitiu a todos os elementos participar e manifestar as suas ideias.

No entanto, devem ser realçados dois aspetos que se consideram menos positivos:

- Os alunos que intervieram durante o espaço de discussão final foram os que eram normalmente mais participativos, tendo os restantes contribuído, para a discussão, apenas quando solicitados.
- Dificuldade de alguns alunos em manter silêncio.

Como eram várias imagens, a atividade teve a duração de cerca de 13 minutos, pelo que, considero que tanto o número de imagens como o tempo para discutir, sobre cada imagem, deveria ser inferior, pois acaba por ser muita informação para os alunos gerirem e muito tempo “para estarem em silêncio”, daí ter-se optado por não utilizar esta atividade nas turmas do 9º ano.

A avaliação feita por alunos é clara, já que os alunos aprovaram e gostaram desta atividade, avaliando-a de uma forma francamente positiva, nomeadamente no que diz respeito à contribuição para a compreensão da matéria lecionada (Figura 23).

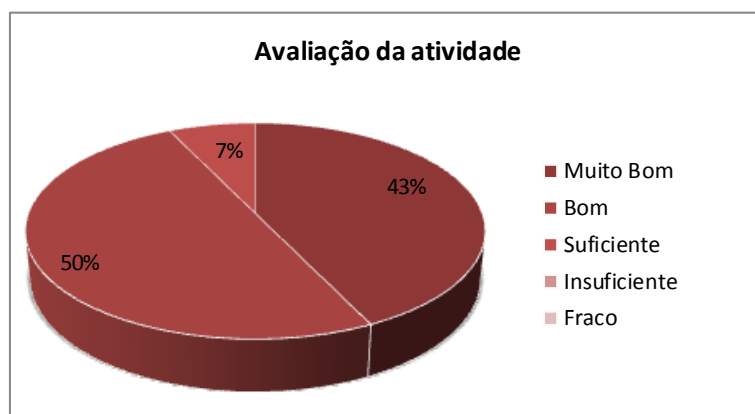


Figura 23 - Avaliação da atividade: Debate Silencioso – A sociedade industrial e urbana.

Fonte: Questionário para avaliar atividades usadas no 11ºD.

Capítulo IV – Webrecursos e debates: reflexão da aplicação destas estratégias de ensino

Com este relatório não se pretende condicionar os docentes para a utilização das estratégias em estudo (webrecursos e debates), mas sim elucidar, quem consulte este trabalho, para as potencialidades e para os constrangimentos da aplicação das referidas atividades no processo ensino-aprendizagem, bem como contribuir com esta experiência e investigação para o estudo desta temática. Como menciona Cachinho (2000), para renovar e melhorar o ensino da geografia escolar muitos caminhos poderão ser percorridos e cada professor deve traçar o seu próprio percurso, apoiando-se nas técnicas e nos métodos que julgue mais apropriados.

Esta realidade não é só aplicada à Geografia, mas também à História e às outras áreas disciplinares. Assim a utilização eficaz dos webrecursos e/ou dos debates são apenas algumas alternativas para se chegar a bom porto, neste caminho que é o do sucesso educativo.

A opinião é que estas estratégias são adaptáveis ao ensino da História e da Geografia, assim como, possivelmente, a outras áreas disciplinares, desde que devidamente planificadas e com pleno conhecimento das características da turma, à qual se pretende aplicar qualquer uma das atividades já aqui descritas, e da própria escola. A aplicação destas estratégias, quer se esteja a falar dos webrecursos ou de debates, está dependente de determinados pormenores que, se não forem adaptados à realidade existente, pode torná-las ineficazes.

No inquérito realizado aos alunos no início da minha PES foi possível verificar que, em geral, tanto os alunos do 9ºA como do 9ºC eram da opinião que as aulas com recurso aos webrecursos e aos debates são mais interessantes. A aplicação das atividades e os respetivos inquéritos de avaliação vieram mostrar que webrecursos e debates foram estratégias do agrado dos alunos destas turmas e que se podem revestir de estratégias eficientes, utilizadas em sala de aula de forma a promover o sucesso educativo.

Em relação aos webrecursos, e pondo enfoque naqueles que foram analisados neste trabalho, deve ser salientado que para uma aplicação mais eficaz desta estratégia é necessário ter em conta, desde logo, se a escola está ou não bem equipada do ponto de vista informático, pois a realização de atividades na Web só é possível se esta possuir

todos os recursos disponíveis para a sua concretização. Para além disto, a aplicação de algumas destas atividades, nomeadamente a WebQuest ou o WebSIG, envolve a alteração da logística, uma vez que se torna necessário a requisição de uma sala de informática, que nem sempre está disponível. Ainda em relação à disponibilidade do equipamento informático, deve-se referir que o professor não deve estar dependente dos recursos que os alunos tenham fora da escola, pois aqui pode-se estar a entrar numa situação iníqua para com os alunos que possam ter mais dificuldade no acesso aos recursos exigidos para a realização da tarefa.

Outra situação a ter em consideração, quando os docentes se propõem a realizar uma atividade que envolve a Web é, e tal como foi possível comprovar, o tempo necessário de preparação, situação que hoje é determinante, na medida em que os docentes, nomeadamente de História e de Geografia, se deparam com um excessivo número de turmas, para além de todo o trabalho letivo e não letivo inerente à profissão.

A reduzida carga horária que as disciplinas de História e de Geografia têm, sobretudo no 3ºCEB, aliado aos extensos programas que os docentes se veem obrigados a cumprir, também vão limitar o tempo existente para a aplicação destas atividades.

A preparação de uma WebQuest ou de um blogue, por exemplo, envolve por parte do docente, desde logo, a criação e a edição de um *layout* gráfico, mas também a pesquisa, organização e seleção de informação a facultar aos alunos, e caso envolva a resolução de fichas de trabalho, a sua elaboração e correção. Contudo, uma vez elaborados, os materiais poderão ser utilizados em anos letivos posteriores. É de realçar a existência de outros webrecursos, não abordados neste trabalho, que não envolvem tanto tempo de preparação como, por exemplo, a utilização de vídeos do *Youtube*.

Este tempo necessário para a preparação e aplicação dos webrecursos foi uma das dificuldades evidenciadas pelos professores que foram alvo do inquérito. De facto, mais de 60% dos professores manifestam que estas atividades exigem muito tempo na sua preparação, o que inviabiliza, de certo modo, a aplicação desta estratégia. Porém a utilização de WebQuests no processo ensino-aprendizagem começa a ganhar adeptos entre os docentes, pois existem bases de dados com WebQuests¹⁴, produzidas por docentes de várias áreas disciplinares, incluindo História e Geografia, que estão disponíveis para utilização.

¹⁴ <http://www.anossaescola.com/cr/WebQuests.asp>.

Na verdade, a escola está mais adaptada à utilização destas novas estratégias, já que o PTE¹⁵ teve como objetivo colocar Portugal, até 2010, entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do seu sistema educativo. No entanto, possuir todo o material não significa que se saiba utilizá-lo. Como Coutinho & Alves (2010) afirmam, a preparação dos professores para utilizar estes novos recursos não tem sido uma prioridade educativa, da mesma forma que foram equipadas as escolas com infraestruturas informáticas, parecendo que a simples introdução do computador e da internet nas escolas pudesse revolver muitos dos problemas do ensino e da aprendizagem.

De facto, e de acordo com o resultado do inquérito aplicado aos professores, estes indicaram a falta de formação específica nesta área como uma dificuldade para uma maior utilização deste tipo de recursos. Assim sendo, e apesar de existirem algumas formações nesta temática, não participadas pelo Ministério da Educação e Ciência e fornecidas por centros de formação específicos, a formação para a utilização destes recursos deve ser prioritária de forma a dotar os professores com as ferramentas necessárias para tirar o máximo partido dos recursos já existentes atualmente nas escolas, com todos os benefícios já mencionados.

O facto de estas atividades exigirem um acompanhamento mais personalizado dos alunos pode, em alguns casos, dificultar a aplicação do exercício, uma vez que o elevado número de alunos por turma, que se verifica atualmente, não permite esse acompanhamento, sobretudo se estivermos a falar de turmas menos disciplinadas e/ou autónomas. Neste tipo de turmas, estas atividades em que os alunos estão dispostos de uma forma menos rígida em sala de aula e a trabalhar em grupo, podem potenciar comportamentos inadequados, situação que pode ser atenuada com um cuidado prévio na seleção dos grupos de trabalho e com a aplicação de regras de funcionamento específicas e adequadas ao contexto.

Apesar de todas estes condicionalismos, não se deve deixar de afirmar que os webrecursos podem proporcionar aulas motivantes, dinâmicas e, sobretudo, inovadoras, uma vez que, como é possível observar na Figura 24, este tipo de atividades não é utilizada com frequência pelos professores em sala de aula. Mais que isso, desenvolve nos alunos o trabalho cooperativo e a aprendizagem pela descoberta, permitindo

¹⁵ Plano Tecnológico da Educação.

igualmente desenvolver competências na área das TIC, que atualmente estão a sofrer um desinvestimento nas escolas, em virtude da reorganização curricular.

Embora os webrecursos não sejam utilizados com frequência pelos docentes, também é possível verificar, através da Figura 25, que mais de 80% dos docentes os considera um instrumento importante no processo ensino-aprendizagem¹⁶, pois aumentam o índice de motivação e empenho dos alunos, facilitam a aprendizagem destes e promovem um maior dinamismo das aulas. Dos docentes que utilizam os webrecursos com mais frequência, o *blogue* e o *youtube* são as ferramentas mais usadas.

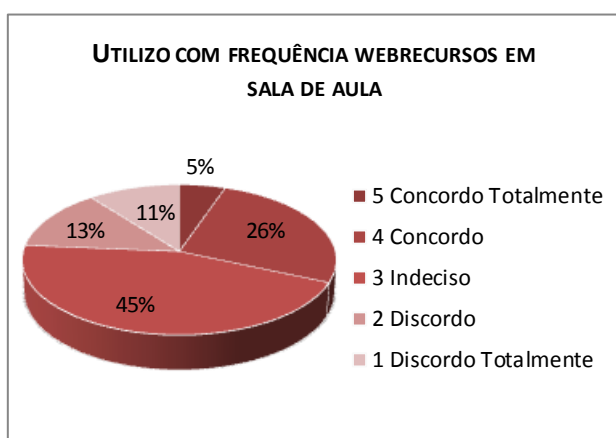


Figura 24 – Utilização de webrecursos pelos professores de História e de Geografia em sala de aula.

Fonte: Questionário aos professores.

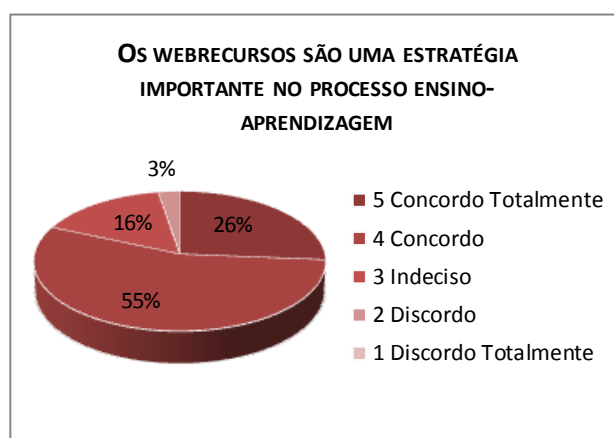


Figura 25 – Importância que os professores de História e de Geografia atribuem aos webrecursos no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Questionário aos professores.

A aplicação dos webrecursos no processo ensino-aprendizagem é transversal às áreas disciplinares de História e de Geografia. No entanto, no que diz respeito apenas aos WebSIG, é possível estabelecer uma relação mais estreita desta atividade com a disciplina de Geografia, em virtude das temáticas abordadas nesta área disciplinar. Segundo Curto (2011), os WebSIG são facilmente integrados nos diversos temas programáticos da Geografia, sendo uma ferramenta aconselhada para a execução de tarefas letivas, pois a apropriação técnica e pedagógica destas ferramentas faz-se de um modo rápido e intuitivo, permitindo que sejam abrangidas as competências associadas a esta disciplina.

¹⁶ A importância dos webrecursos foi avaliada pelos docentes no questionário com seguintes itens: melhoramento dos índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades de sala de aula; facilitação da aprendizagem dos alunos e promoção de um maior dinamismo nas aulas.

Também de acordo com as metas curriculares da Geografia no 3ºCEB fornecidas pela Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência¹⁷, o recurso às TIG¹⁸, entre outras estratégias, deverá dar oportunidade aos alunos de realizarem atividades que lhes permitam saber pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem.

A aplicação destes webrecursos aplicados durante a PES pode ser considerada bastante positiva, pois estiveram reunidos uma série de fatores que permitiram o seu sucesso. A novidade foi desde logo um fator de motivação, tanto no caso do 9ºA, turma onde foi aplicada o WebSIG, como do 9ºC, em que foi aplicada a WebQuest e o blogue. A larga maioria dos alunos nunca tinha experimentado este tipo de atividades. Todavia, a motivação dos alunos não pode ser só explicada pelo fator novidade, mas também pelo facto dos alunos estarem a utilizar a Web e, igualmente, pelo agrado que a maioria dos alunos mostrou por estar a trabalhar em grupo.

Outro fator para o sucesso destas atividades tem que ver com as características das turmas que, embora revelem alguma dificuldade de concentração, possuem vários alunos muito interessados, curiosos e com grande apetência pela aprendizagem pela descoberta, sobretudo na turma do 9ºC.

Em relação aos debates, é possível desde já dizer, que a preparação das várias atividades, que envolveram debates, foi mais simples. O *brainstorming*, o *brainwrting*, o debate “bola de neve” e o debate silencioso foram estratégias que envolveram algum tempo na sua preparação, contudo inferior àquele que envolveu a preparação dos webrecursos. Tendo em conta que este tipo de debates tem como ponto de partida, normalmente, uma ou mais imagens, um pequeno vídeo ou, no caso específico do debate “bola de neve”, indicadores e/ou conceitos, é imprescindível haver uma seleção criteriosa dos materiais para que o professor possa orientar o debate de encontro ao objetivo que pretende.

Ao contrário dos webrecursos, a aplicação de debates em sala de aula não necessita de alterações logísticas, já que é possível aplicar em qualquer sala de aula um dos debates aqui mencionados.

¹⁷ <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.

¹⁸ Tecnologias de Informação Geográfica.

Em comparação com os webrecursos, os debates também apresentam a vantagem de não necessitar que o professor domine competências em outras áreas específicas, como por exemplo as TIC. Porém, este tipo de estratégia obriga o professor a saber gerir a turma de uma forma eficaz para que o debate não se torne um conjunto de conversas paralelas entre os alunos, que estes não se desviem do assunto central e, acima de tudo, que o professor consiga envolver todos os alunos no debate, sobretudo os que, normalmente, são menos participativos. Mais uma vez, o número dos alunos por turma pode prejudicar a aplicabilidade desta estratégia, pois com 30 ou mais alunos na sala de aula, torna-se complicado gerir todas estas variáveis.

Como já foi explicado neste relatório, com base em autores como Arends (1995), os debates podem ajudar a potenciar e a desenvolver a capacidade de argumentação. Contudo, com base na metodologia aplicada, a opinião é que o tipo de debate deve ser escolhido de acordo com as características de cada turma. Turmas que, em geral, têm pouca capacidade de argumentação e com alguma inibição em participar, como se podia constatar no 9ºA e no 11ºD, os debates como o *brainwriting* ou o debate silencioso, podem ser uma alternativa pedagogicamente relevante. Mesmo em turmas pouco motivadas para a aprendizagem, pode ser uma estratégia eficaz para motivar e estimular os alunos para os conteúdos a lecionar. Como afirma Cachinho (2000), ao confrontarmos os alunos com imagens alusivas a um determinado tema ou ancorarmos a abordagem das temáticas no mundo dos alunos, o mais certo é que eles tenham algo a dizer.

Assim, os debates podem ser uma excelente forma de introduzir alguns temas, tanto em História, como em Geografia. Os debates aplicados no 9ºA são um bom exemplo disso, tanto no *brainwriting* como no debate “bola de neve”, já que tendo em conta que se estava perante uma turma com pouca motivação para os conteúdos lecionados nas várias disciplinas, como foi comprovado, grande parte dos alunos demonstrou um interesse e um empenho superior àquilo que era apanágio na turma.

Todavia, não deve deixar de ser salientado que nas fases de plenário de turma, quando as ideias estão a ser discutidas, os alunos mais participativos tendem a querer dominar o debate, o que reprime os alunos com maiores dificuldades de expressão oral. Cabe ao professor evitar e contornar esta situação, incentivando e interpelando os alunos menos participativos.

Constatou-se igualmente que este tipo de estratégia não foi uma completa novidade para os alunos já que, como comprovam os questionários aplicados aos docentes, é uma prática mais comum a aplicação dos debates em sala de aula (Figura 26), nomeadamente o *brainstorming*.

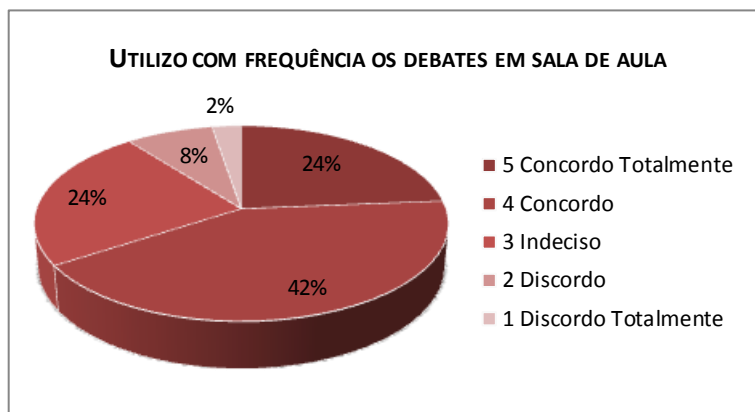


Figura 26 - Utilização de debates pelos professores de História e de Geografia em sala de aula.

Fonte: Questionário aos professores.

Mesmo assim, os debates aplicados têm características ligeiramente diferentes daqueles a que os alunos estão habituados, como no ponto 3 do capítulo anterior se ficou a conhecer. Uma outra potencialidade que pode ser apontada à aplicação desta estratégia foi a simplicidade da realização da tarefa, isto é, não obrigou os alunos a um elevado grau de abstração.

A aplicabilidade desta estratégia é positiva e integra-se bem em qualquer uma das áreas disciplinares aqui tratadas. Contudo, sendo a Geografia uma ciência que se reporta mais a assuntos do quotidiano que a História, isto é, mais comuns ao dia-a-dia dos alunos, torna-se mais fácil para os alunos discutirem as temáticas. No entanto, e como para entender o presente é necessário conhecer o passado, a aplicação dos debates em História revela-se particularmente interessante para desenvolver o aluno como cidadão democrático e bem informado.

Devido às suas características, nomeadamente o facto de não expor tanto os alunos perante a turma, o *brainwriting* e o debate silencioso, mostraram-se de todos os debates, os que melhor se adaptaram aos alunos menos motivados, trabalhadores e participativos. Desta forma, consideram-se que se adaptam bem a turmas de variadas características, isto é, podem ser uma boa alternativa em turmas constituídas por alunos pouco trabalhadores e motivados, em turmas com alunos que não sabem participar de forma organizada, assim como em turmas com alunos participativos e interessados.

Considerações Finais

A elaboração deste relatório surgiu como resultado de uma prática investigativa na PES e permitiu a elaboração de uma reflexão mais pormenorizada sobre a aplicação de estratégias de ensino, nomeadamente os webrecursos e os debates.

De uma forma em geral, o trabalho desenvolvido durante a PES e as experiências efetuadas no âmbito deste relatório foram bastante positivas. A colaboração das orientadoras cooperantes foi essencial já que, com a sua experiência, contribuíram para a melhoria da minha formação como docente. Além disso, a aplicação dos webrecursos e dos debates em sala de aula permitiu aprofundar e melhorar os meus conhecimentos sobre a aplicação destas estratégias. Também a relação estabelecida com os alunos, com níveis de escolaridade e idades diferentes, revelou-se profícua na medida em que permitiu perceber melhor as especificidades destes diferentes níveis, e assim ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem às características dos mesmos.

Em relação às estratégias em estudo, deve referir-se que ambas podem ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, tanto na disciplina de História como na de Geografia. Os webrecursos e os debates, como foi analisado, apresentam vantagens e desvantagens na sua aplicação em sala de aula, sendo que, apesar de algumas das atividades aplicadas poderem ser mais indicadas a uma das áreas disciplinares, como é o caso dos WebSIG em Geografia, podem ser adaptadas a qualquer uma das duas disciplinas.

No entanto, o atual modelo de formação de professores, que contempla um reduzido período de tempo de atividade letiva (um semestre para cada área disciplinar), não é suficiente para retirar conclusões mais precisas sobre a aplicação destas estratégias, nem para compreender de que forma estas contribuem para o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

O facto de não ser o professor titular da turma e de ter lecionado um número reduzido de aulas implicou um curto tempo de contacto com as turmas. Esta situação impediu, por um lado, um conhecimento mais aprofundado das capacidades e dificuldades dos alunos e, por outro, uma relação mais estreita com estes. Estes factos revelaram-se um constrangimento no processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é um processo complexo e que envolve vários parâmetros no sentido de estruturar novos saberes. Cada aluno tem uma forma particular de o fazer e por isso o ensino individualizado assume-se como fundamental. Desta forma uma das grandes dificuldades encontradas, na aplicação destas estratégias, foi o elevado número elevado de alunos por turma, com necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, o que não permitiu um acompanhamento mais individualizado de cada um.

O sistema de ensino, tal como hoje se encontra, coloca muitas dificuldades aos professores e a própria escolha das estratégias a utilizar em sala de aula ficam condicionadas por esta situação. Desta forma, se no caso dos debates a sua aplicabilidade é mais simples, nos webrecursos já não é bem assim. Todavia, não quero com isto dizer que os webrecursos não sejam aplicáveis, são, mas, a maioria deles, envolvem uma disponibilidade de tempo que muitas vezes não existe. A importância pedagógica da aplicação dos webrecursos é bastante significativa, pois permite ao aluno o desenvolvimento de um conjunto de competências.

Já em relação aos debates importa referir que, a partir desta experiência, foi possível constatar que estes podem ser utilizados segundo várias tipologias, algumas delas inovadoras para os alunos, adaptando-os, assim, às características das turmas.

No entanto houve uma satisfação geral dos alunos em relação às atividades realizadas, como comprova o questionário realizado aos alunos. De uma forma geral os alunos estiveram motivados e empenhados na realização das atividades e consideraram-nas inovadoras pois, para muitos dos alunos, grande parte das atividades realizadas foram uma nova experiência, nomeadamente as ligadas aos webrecursos.

Bibliografia

- Abar, C.A.A.P., & Barbosa, L.M. (2008). *WEBQUEST – um desafio para o professor. Uma solução inteligente para o uso da internet*. Lisboa: Avercamp Editora.
- Almeida, A., Delicado, A., & Alves, N.A. (2008), *Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Recuperado em 15 maio, 2013, de http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf.
- Altarugio, M.H., Diniz, M.L., & Locatelli, S.W. (2010, Fevereiro). O Debate como Estratégia em Aulas de Química. *Química Nova na Escola*, pp.26-30. Recuperado em 27 maio, 2013, de http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_1/06-RSA-8008.pdf.
- Alves, P.M.P. (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didática no ensino secundário*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Arends, R.J. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balbino, A.C., Vicari, D., Landgraf, E., Santos, F.H., & Oliveira, J.G.R. (2012). O uso do debate como técnica no ensino de Geografia. *Anais da VIII Semana de Geografia: Geografia e a Questão Ambiental e V Jornada Científica do Curso de Geografia*. UENP, Cornélio Procopio – PR. Recuperado em 2 julho, 2013, de <http://ensinodegeografiauenp.blogspot.pt/2012/06/o-uso-do-debate-como-tecnica-no-ensino.html>.
- Bidarra, G., & Festas, I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), pp. 175-195.
- Boy, G.A. (1997). The group elicitation method for participatory design and usability testing. *Interactions*, 4(2), pp. 27-33.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, pp. 69-90.
- Câmara, A.C., Seara, I., Neves, V., & Lemos, E.S. (2006, Março). Webquest: voluntários. *APOGEO*, pp. 44-47.

- Capechi, M.C.M., Carvalho, A.M.P. (2000). Argumentação em uma sala de aula de conhecimento físico em crianças na faixa etária de oito a dez anos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 5(3). Recuperado em 4 julho, 2013, de http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol5/n3/v5_3_a2.htm.
- Carlot, Y. (2006, Dezembro). Images et géographie scolaire. *APOGEO*, pp. 15-20.
- Celestino, R.S.; & Leal, T.F. (2007). *O debate como objecto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas*. Tese de Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Recuperado em 27 junho, 2013, de http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/o%20debate%20como%20objeto%20de%20ensino%20interdisciplinaridade%20e%20desenvolvimento%20de%20habilidades%20argumentativas.pdf
- Costa, J.A. (1999, Junho). O papel da escola na sociedade actual: Implicações no ensino das ciências. *Millenium online*, 15, Recuperado em 13 maio, 2013, de http://www.ipv.pt/millenium/15_pers3.htm.
- Coutinho, C.P., & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4), pp. 206-225. Recuperado em 13 junho, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11229/1/REFIEDU%203.4.4..pdf>.
- Coutinho, C.P., & Bottentuit, J.B.Jr. (2007). Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos. In Santana, M.O.R.; Ramos, M.A.; & Alves, A.B., org. – “Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia: actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia, Miranda do Douro, Portugal, 2007”. [Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho, 2007]. ISBN 978-972-9249-12-9. p. 102-118. Recuperado em 27 maio, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso%20metodologia%20e%20tecnologia.pdf.pdf>.

- Coutinho, C.P., & Bottentuit, J.B.Jr. (2008). Análise das componentes e a usabilidade das webquests em língua portuguesa disponíveis na Web: um estudo exploratório. *JISTEM- Journal of Information Systems and Technology Management*, 5(3). Recuperado em 9 agosto, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-17752008000300002&script=sci_arttext.
- Cruz, S.C.S., & Carvalho, A.A.A. (2005, Novembro). Uma Aventura na Web com Tutankhamon. *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, pp.201-206.
- Curto, J.P.M.L. (2011). *Os websig no ensino da geografia no 3º ciclo: Estudo de caso*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Dodge B. (1995). *Some Thoughts about WebQuests*. Recuperado em 27 fevereiro, 2013, de http://webquest.sdsu.edu/about_webquest.html.
- Eça, T. (1998). *NetAprendizagem – A Internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997, Dezembro). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), pp. 563-572. Recuperado em 12 maio, 2013, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311997000400004&script=sci_abstract.
- Fernandes, R.M.C. (2007). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem das Ciências: Contributo da Formação de Professores do 1ºCEB*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ferreira, F.M. (2006, Março). Usar as TIC para ensinar Geografia: reflexões sobre informação, conhecimento e informação geográfica. *APOGEO*, 15-27.
- Gaitas, S., & Silva, J.C. (2010). “Bons Professores” e Boas “Práticas Pedagógicas”: A Visão De Professores E Alunos Dos 2º e 3º Ciclos. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal, 2663-2678.
- Gomes, N.F.L. (2006). *Potencial didáctico dos sistemas de informação geográfica no ensino da Geografia: aplicação ao 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Guimarães, D.E.S. (2005). *A WebQuest no Ensino da Matemática: aprendizagem e reacções dos alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Jesus, S.N. (2008, Abril). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), pp. 21-29, Recuperado em 27 julho, 2013, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>.
- March, T. (1998). *Working The Web for education – Why WebQuests?*. Recuperado em 2 janeiro, 2013, de <http://tommarch.com/writings/why-webquests/>.
- Marques, P.M.R.T. (2006). *Criatividade organizacional: selecção e avaliação de “ferramentas” para a promoção do pensamento e de acção criativa*. Tese de mestrado não-publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Martins, H.M.O. (2007). *A webquest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Moreira, J.M. (2001). Ensinar História, Hoje. *História – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 2(III), pp.33-39.
- Patterson, T.C. (2007, Dezembro). Google Earth as a (Not Just) Geography Education Tool. *Journal of Geography*, 106(4), 145-152. Recuperado em 15 Agosto, 2013, de <http://dx.doi.org/10.1080/00221340701678032>.
- Ponte, J.P., & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Prieto, G.S. (2007). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. Recuperado em 13 maio, 2013, de <http://www.guillermoasanchez.com/app/download/5779456959/Debate+en+el+aula.pdf>.
- Ramos, A., Tomás, C., Cunha, F.M., Miranda, S., & Osório, A. (2007). Integração Curricular das TIC: Ponto de vista dos professores. In António José Osório & Maria del Pilar Vidal Puga (Volume 1), *As Tecnologias de Informação e*

- Comunicação na Escola* (pp. 33-47). Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação METAFORMA.
- Roldão, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Soares, M.I. (2008, Julho). Ambientes virtuais num contexto de aprendizagem: ser professor com mediação digital. *APOGEO*, pp. 8-12.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, L., & Osório, A. (2007). Recursos on-line facilitadores da integração das TIC na aprendizagem das crianças. In António José Osório & Maria del Pilar Vidal Puga (Volume 2), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (pp. 25-36). Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação METAFORMA.
- Vieira, R.M., & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wünsch, L.P. (2013). *Formação inicial de professores do Ensino Básico e Secundário: integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nos mestrados em ensino*. Tese de doutoramento não-publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Sítios Consultados:

- <http://algor.dcc.ufla.br/~bruno/wxlogo/docs/oqueue.html>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Webnode>
- http://www.gecre.org/?page_id=1107
- <http://portal.ibn-mucana.com/>
- <http://www.gave.min-edu.pt/Gave>
- <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- <http://www.anossaescola.com/cr/WebQuests.asp>

Lista de Figuras

Figura 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 9ºA.	30
Figura 2 – Grupos profissionais dos pais dos alunos do 9ºA.	30
Figura 3 – A importância da escola para o futuro profissional dos alunos do 9ºA.	31
Figura 4 – A satisfação dos alunos do 9ºA em relação à escola.	31
Figura 5 – Interesse dos alunos do 9ºA pelos conteúdos lecionados nas várias disciplinas.	32
Figura 6 – Interesse dos alunos do 9ºA pela disciplina de Geografia.	32
Figura 7 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 9ºC.	33
Figura 8 – Grupos profissionais em que os pais dos alunos do 9ºC estão inseridos.	33
Figura 9 - A importância da escola para o futuro profissional dos alunos do 9ºC.	34
Figura 10 - A satisfação dos alunos do 9ºC em relação à escola.	34
Figura 11 - Interesse dos alunos do 9ºC pelos conteúdos lecionados nas várias disciplinas.	35
Figura 12 - Interesse dos alunos do 9ºC pela disciplina de História.	35
Figura 13 – A relação entre o interesse dos alunos do 9ºA pelas aulas e as estratégias utilizadas pelo professor.	36
Figura 14 – A responsabilidade que os alunos do 9ºA atribuem ao professor pelos seus resultados.	36
Figura 15 - A relação entre o interesse dos alunos do 9ºC pelas aulas e as estratégias utilizadas pelo professor.	37
Figura 16 - A responsabilidade que os alunos do 9ºC atribuem ao professor pelos seus resultados.	37
Figura 17 – Avaliação da atividade: exploração do websig “Flightradar”.	42
Figura 18 – Avaliação da atividade: exploração da WebQuest “A 1ª República”.	44
Figura 19 - Avaliação da atividade: criação de um blogue “A 2ª Guerra Mundial”.	46
Figura 20 - Avaliação da atividade: brainwriting - “Contrastes de Desenvolvimento”.	48
Figura 21 - Avaliação da atividade: Debate “Bola de Neve” - Qualidade de vida.	50
Figura 22 - Avaliação da atividade: brainstorming – 2ª Guerra Mundial.	51
Figura 23 - Avaliação da atividade: Debate Silencioso – A sociedade industrial e urbana.	53
Figura 24 – Utilização de webrecursos pelos professores de História e de Geografia em sala de aula.	57
Figura 25 – Importância que os professores de História e de Geografia atribuem aos webrecursos no processo de ensino-aprendizagem.	57
Figura 26 - Utilização de debates pelos professores de História e de Geografia em sala de aula.	60

Lista de Tabelas

Tabela 1 – O interesse que os alunos do 9ºA demonstram por diferentes estratégias de ensino na disciplina de Geografia.	37
Tabela 2 - O interesse que os alunos do 9ºC demonstram por diferentes estratégias de ensino na disciplina de História.	38

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial aos alunos do 9ºA.

Este questionário pretende estudar a relação dos alunos com a escola, com as disciplinas e com as metodologias utilizadas em sala de aula, nomeadamente na disciplina de Geografia.

Informação geral

Idade: _____ Sexo: masculino ☐ feminino ☐
Habilitações literárias do pai: _____ Profissão do pai: _____
Habilitações literárias da mãe: _____ Profissão da mãe: _____
Avaliação no ano anterior a Geografia: _____

Instruções

Por favor, responde às seguintes afirmações colocando um X no valor que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Tema 1 - A escola é para mim...

	1	2	3	4	5
1. ... um espaço reservado à aprendizagem.					
2. ... um espaço que serve para me formar como cidadão.					
3. ... um espaço que é importante para o meu futuro profissional.					
4. ... um espaço onde eu gosto de estar.					

Tema 2 – Relacionamento com os professores

	1	2	3	4	5
5. O professor é o principal responsável pelos resultados obtidos pelos alunos.					
6. O meu interesse pelas aulas depende das metodologias utilizadas pelo professor.					
7. O professor deve utilizar metodologias sugeridas pelos alunos.					

Tema 3 - Disciplinas

	1	2	3	4	5
8. Os conteúdos lecionados nas disciplinas são interessantes.					
9. As matérias lecionadas são de fácil compreensão.					
10. Realizo as atividades que são propostas em sala de aula.					
11. Gosto de participar ativamente durante as aulas.					
12. Expresso-me corretamente a nível oral.					
13. Trago o material necessário para a sala de aula.					
14. Sou assíduo e pontual.					

Tema 4 – Geografia é uma disciplina...

	1	2	3	4	5
15. ... que me desperta interesse.					
16. ... cujos conteúdos são de fácil compreensão.					
17. ... importante para a minha formação pessoal.					
18. ... importante para conhecer o mundo.					

Tema 5 – Durante as aulas de Geografia...

	1	2	3	4	5
19. ... participo ativamente.					
20. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho sozinho.					
21. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho a pares.					
22. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho em grupo.					
23. ... interesso-me mais quando as aulas são mais expositivas.					
24. ... interesso-me mais quando as aulas envolvem os alunos em atividades e tarefas diversas.					

Tema 6 – Metodologias de ensino em Geografia

	1	2	3	4	5
25. As aulas são mais interessantes quando há análise e comentário de textos, gráficos e imagens.					
26. As aulas são mais interessantes quando há visionamento de filmes e documentários.					
27. As aulas são mais interessantes quando há debates.					
28. As aulas são mais interessantes quando há utilização de recursos eletrónicos (sítios de internet, pesquisa, etc.)					
29. As aulas são mais interessantes quando há utilização de jogos didáticos.					

Por favor, escreve umas breves palavras sobre o que te motiva.

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2 – Questionário inicial aos alunos do 9ºC.

Este questionário pretende estudar a relação dos alunos com a escola, com as disciplinas e com as metodologias utilizadas em sala de aula, nomeadamente na disciplina de História.

Informação geral

Idade: _____ Sexo: masculino ☐ feminino ☐
 Habilitações literárias do pai: _____ Profissão do pai: _____
 Habilitações literárias da mãe: _____ Profissão da mãe: _____
 Avaliação no ano anterior a História: _____

Instruções

Por favor, responde às seguintes afirmações colocando um X no valor que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Tema 1 - A escola é para mim...	1	2	3	4	5
1. ... um espaço reservado à aprendizagem.					
2. ... um espaço que serve para me formar como cidadão.					
3. ... um espaço que é importante para o meu futuro profissional.					
4. ... um espaço onde eu gosto de estar.					

Tema 2 – Relacionamento com os professores	1	2	3	4	5
5. O professor é o principal responsável pelos resultados obtidos pelos alunos.					
6. O meu interesse pelas aulas depende dos métodos de trabalho utilizados pelo professor.					
7. O professor deve utilizar métodos de trabalho sugeridos pelos alunos.					

Tema 3 - Disciplinas	1	2	3	4	5
8. Os conteúdos lecionados nas disciplinas são interessantes.					
9. As matérias lecionadas são de fácil compreensão.					
10. Realizo as atividades que são propostas em sala de aula.					
11. Gosto de participar ativamente durante as aulas.					
12. Expresso-me corretamente a nível oral.					
13. Trago o material necessário para a sala de aula.					
14. Sou assíduo e pontual.					

Tema 4 – História é uma disciplina...	1	2	3	4	5
15. ... que me desperta interesse.					
16. ... cujos conteúdos são de fácil compreensão.					
17. ... importante para a minha formação pessoal.					
18. ... importante para conhecer o mundo.					
19. ... importante para compreender como funciona o mundo.					

Tema 5 – Durante as aulas de História...	1	2	3	4	5
20. ... participo ativamente.					
21. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho sozinho.					
22. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho a pares.					
23. ... normalmente cumpro melhor as minhas tarefas quando trabalho em grupo.					
24. ... interessado-me mais quando as aulas são mais expositivas.					
25. ... interessado-me mais quando as aulas envolvem os alunos em atividades e tarefas diversas.					

Tema 6 – Metodologias de ensino em História					
	1	2	3	4	5
26. As aulas são mais interessantes quando há análise e comentário de documentos históricos e/ou historiográficos.					
27. As aulas são mais interessantes quando há visionamento de filmes e documentários.					
28. As aulas são mais interessantes quando há debates.					
29. As aulas são mais interessantes quando há utilização de recursos eletrónicos (sítios de internet, pesquisa, etc.)					
30. As aulas são mais interessantes quando há utilização de jogos didáticos.					

Por favor, escreve umas breves palavras sobre o que te motiva.

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 3 – Questionário para avaliar atividades utilizadas no 9ºA.

Este questionário pretende avaliar as diversas atividades usadas em sala de aula na disciplina de Geografia durante o 1º período.

Informação geral

Idade: _____

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Instruções

Por favor, responde às seguintes afirmações colocando um X no valor que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Estratégia 1 – Websig “Flightradar24”					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Estratégia 2 – Debate “Qualidade de Vida e Bem-estar”					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Estratégia 3 – Debate “Vantagens e desvantagens dos modos de transporte”					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 4 – Questionário para avaliar atividades utilizadas no 9ºC.

Este questionário pretende avaliar as diversas atividades usadas em sala de aula na disciplina de História durante o ano letivo, assim como o professor.

Informação geral

Idade: _____

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Instruções

Por favor, responda às seguintes afirmações colocando um X no valor que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Avaliação de estratégias utilizadas em aula

Estratégia 1 – WebQuest “Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar”					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Estratégia 2 – Brainstorming motivacional – A 2ª Guerra Mundial					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Estratégia 3 – Exploração/Construção de um WebRecurso utilizando o sítio na internet “Webnode”					
	1	2	3	4	5
1. Motivadora.					
2. Inovadora.					
3. Adequada ao tema.					
4. Contribuiu para a compreensão da matéria lecionada.					
5. Motivou o interesse pelos conteúdos lecionados.					
6. Proporcionou um maior dinamismo da aula.					

Itens de avaliação		Nível				
		1	2	3	4	5
O professor	Exprime-se de forma clara.					
	Disponibiliza-se para esclarecimento de dúvidas.					
	Disponibiliza a informação necessária para o estudo.					
	Mantém um relacionamento harmonioso com a turma no espaço da sala de aula.					
	Diversifica estratégias em sala de aula.					

Avaliação do Professor

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 5 – Questionário aos professores.

Este questionário pretende averiguar o grau de utilização de ferramentas TIC, nomeadamente os Webrecursos, e dos debates pelos professores em sala de aula, e a relação destes com estas metodologias.

Informação geral

Idade: 25 – 35 ☐

35 – 45 ☐

Mais de 45 ☐

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Instruções

1. Por favor, responda às seguintes afirmações colocando um X no valor que melhor corresponde à sua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Webrecursos	1	2	3	4	5
1. Utilizo com frequência Webrecursos em sala de aula.					
2. Os Webrecursos constituem um recurso didático inovador.					
3. A utilização de Webrecursos melhora os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades de sala de aula.					
4. Os Webrecursos facilitam a aprendizagem dos alunos.					
5. Os Webrecursos promovem um maior dinamismo das aulas.					
6. O recurso à Web ajuda-me a encontrar mais e melhor informação para a minha prática letiva.					
7. O uso de ferramentas TIC dá mais oportunidades aos alunos de aprenderem novos conteúdos.					
Debates	1	2	3	4	5
1. Promovo com frequência os debates em sala de aula.					
2. A utilização de debates melhora os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades de sala de aula.					
3. Os debates facilitam a aprendizagem dos alunos.					
4. Os debates promovem um maior dinamismo das aulas.					
5. A utilização de debates dá mais oportunidades aos alunos de aprenderem novos conteúdos.					



2. Caso não utilize com frequência os webrecursos no processo ensino-aprendizagem, indique duas razões:


3. Indique exemplos de Webrecursos que atualmente utiliza em sala de aula:

4. Indique que tipo de debates atualmente utiliza em sala de aula:

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 6 – Plano das aulas 6 e 7 de Geografia – Exploração de um WebSIG: “Flightradar”.

 		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: Geografia 9º Ano		Grupo disciplinar: 420 Docente: Afonso Pires	
Plano de Aula n.º 6 e 7			
Turma: 9ªA		Duração: 90 minutos	
Tema 4: Atividades Económicas			
Capítulo: Redes de Transporte e Telecomunicações			
Conceitos: Redes de transporte; meio de transporte; modo de transporte.			
Lições.º TIC		Sumário: Exploração de um <i>websig</i> sobre tráfego aéreo. Realização de uma atividade de consolidação dos conhecimentos através de um <i>hotpotatoes</i> .	
Data: 31/10/2012			
Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Redes de Transporte e Telecomunicações <ul style="list-style-type: none">As redes de transporte em Portugal e no mundo	O aluno relaciona aspetos geográficos dos lugares/regiões com o tráfego aéreo. O aluno aplica os conteúdos já lecionados.	Computador e Projetor Guião de Exploração do <i>Websig</i> Computadores com Internet	Exploração em pares de um <i>Websig</i> : http://www.flightradar24.com/ . Realização de uma ficha de trabalho em formato eletrónico – <i>Hotpotatoes</i> .
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none">Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula;Guião de exploração do <i>Websig</i>;Resultado da ficha de trabalho em formato eletrónico.		Trabalho para casa:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Geografia - 9ºano	
 <p style="text-align: center; color: purple;">Ano Letivo</p> <p style="text-align: center;">2012/2013</p>	<p style="text-align: right;">Guião de Exploração de WebSIG: http://www.flightradar24.com/</p> <p>Nome: _____ Nº _____</p> <p>Nome: _____ Nº _____</p> <p>Classificação: _____ O Professor: _____</p>

O *flightradar24* é um Sistema de Informação Geográfica (SIG) disponível online que, através de um sistema de radares (ADS-B) de identificação de aeronaves, permite acompanhar tráfego e rotas aéreas, assim como a origem e destino de grande parte dos voos de companhias aéreas de todo o mundo. Tudo em tempo real.



Fonte: www.flightradar24.com

NOTA: Para poderem observar com mais pormenor cada uma das áreas do globo, selecionem, no canto superior direito do mapa, a ferramenta “jump to área” e depois escolham o continente que pretendem observar.

Tarefa 1 – A cada aeroporto indicado na tabela seguinte, observem e registem cinco voos que se encontram em rota *inbound*.

Aeroporto	N.º do VOO	PAIS	CONTINENTE
John F. Kennedy International Airport Nova Iorque, Estados Unidos da América.			
Paris Charles de Gaulle Airport Paris, França			
Aeroporto da Portela Lisboa, Portugal			

OR Tambo International Airport Joanesburgo, África do Sul			
Sydney Kingsford Smith Airport Sidney, Austrália			

Tarefa 2 – Façam um zoom do continente europeu (no canto superior direito do mapa, selecionem “*jump to área*” e depois “*Europe*”). Identifiquem as cidades da Europa ocidental que apresentam maior tráfego aéreo.

R:

Tarefa 3 – Devido ao tráfego intenso, algumas cidades da Europa necessitam de mais que um aeroporto. Indiquem uma destas cidades e quais os aeroportos nela existentes.

Cidade: **Aeroportos:**

Tarefa 4 – O maior aeroporto da Europa é o Aeroporto de Heathrow em Londres, Reino Unido. Localizem este aeroporto e selecionem-no. Indiquem, depois, dois voos europeus e dois voos intercontinentais em rota *inbound* para este aeroporto.

Voos europeus:

Voos intercontinentais:

Voo 1 – Origem:

Voo 1 – Origem:


Tarefa 5 – Relacionem o tráfego aéreo de Londres e Lisboa com a densidade populacional e o nível de desenvolvimento destas cidades.

R:

Bom trabalho!

Anexo 8 – Plano das aulas 4 e 5 de História - Exploração de uma WebQuest: “Da 1ª República à ditadura militar”.

 GOVERNO DE PORTUGAL		 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: História 9º Ano				Grupo disciplinar: 400 Docente: Afonso Pires	
Plano de Aula n.º 4/5 Turma: 9ºC Duração: 90 minutos					
Tema I: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia					
Capítulo: Portugal: Da 1ª República à Ditadura Militar					
Conceitos: Republicanismo; Laicização.					
Lições.º 21/22		Sumário: As medidas governativas da 1ª República – Realização de uma ficha de trabalho. Realização de uma atividade de consolidação de conhecimentos.			
Data: 8/11/2012					
Conteúdos		Aprendizagens Relevantes		Experiências de Aprendizagem	
				Recursos	Atividades
A 1ª República: <ul style="list-style-type: none">Realizações da 1ª República.Acção governativa da 1ª República.Realizações culturais e educativas		Identificar medidas governativas da 1ª República, nomeadamente no campo social, no ensino e nas relações igreja-estado. Reconhecer as principais personalidades que ficaram ligadas ao início da 1ª república.		Computador e Projetor Computadores com internet Sitio na internet – Web-Recurso http://primeirarepublica.webnode.pt/ Ficha de Trabalho Hot-Potatoes	Realização de uma WebQuest intitulada “Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar.” Exercício de consolidação de conhecimentos.
Avaliação:		<ul style="list-style-type: none">Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula;Ficha de trabalho;Resultado Hot-Potatoes.			Trabalho para casa:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA 9ºano - Disciplina de História	
 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA Ano Letivo 2012/2013	Ficha de Trabalho Nome: _____ Nº _____ Nome: _____ Nº _____ Classificação: _____ O Professor: _____

Nota: Antes de iniciarem a realização das tarefas leiam todo o guião, tomem atenção às explicações do professor e coloquem todas as dúvidas que tenham.

Estas tarefas serão realizadas com base nas informações contidas na Web-quest.

Tarefa 1 – Analisar os documentos 1, 2 e 3.

- ✓ Enumerem os símbolos nacionais implementados com a primeira república.

Tarefa 2 – Analisar os excertos da constituição de 1911 (documentos 4a e 4b).

- ✓ **Mencionem** as medidas implementadas com a nova constituição nas seguintes áreas:

- Ensino:

- Títulos nobiliárquicos:

- Religião:

- ✓ **Refiram** os vários poderes instituídos pela República e os respetivos detentores desse poder.

Tarefa 3 – Analisar o documento 5, onde se encontram alguns decretos-lei proclamados pela I República.

- ✓ **Transcrevam** os decretos-lei que se relacionam com a legislação laboral.

Tarefa 4 – Analisar os documentos 6 e 7.

- ✓ **Caracterizem** a ação do estado face à Igreja.

- ✓ **Refiram** de que forma se alterou a relação entre a Igreja e o Ensino.

Tarefa 5 – Analisar os documentos 8, 9 e 10, que são excertos de notícias de jornais da época.

- ✓ **Refiram** o tema de cada uma das notícias.

- ✓ **Refiram** o nome das personalidades que fizeram parte do primeiro governo provisório da primeira república.

Tarefa 6 – Analisar os documentos 11, 12 e 13.

- ✓ **Respondam** às seguintes questões:

- Como evoluíram os preços dos bens alimentares nos últimos anos da primeira república?

- **Caracterizem** a evolução dos salários em Portugal entre 1914 e 1926.

- **Comparem** a evolução dos salários com o custo de vida no período 1914-1926.

- **Refiram** os distritos do país com mais e com menos analfabetismo em 1911.

- **Comparem** a taxa de analfabetismo em Portugal em 1911 e em 1920.

- **Relacionem** a evolução da taxa de analfabetismo, no período da primeira república, com algumas leis proclamadas na área da educação.

Tarefa 7 – Analisar o documento 14.

✓ **Preencham** os espaços.



- **Taxa de analfabetismo em 1910:** _____
- **Ano de fundação das Universidades livres:** _____
- **Número de jornais em 1923:** _____
- **Percentagem de trabalhadores no setor primário em 1926:** _____
- **Setores industriais importantes durante a primeira república:** _____
- **Duas características da indústria portuguesa no período republicano:**

- **Características financeiras do país:**

- **Quilómetros de linhas de caminhos de ferro em 1923:** _____

Bom Trabalho!!!


Anexo 10 – Planificação a médio prazo de História do 9º ano – “Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial”.

 	<p align="center">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013</p>	
<p>Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: História 9º Ano</p>	<p align="center">Planificação a médio prazo</p>	
		<p>Grupo disciplinar: 400 Docente: Afonso Pires</p>

Unidade Temática: Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial

Conteúdos	Vocabulário específico	Indicadores de Aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Materiais/Recursos	Avaliação	Aulas previstas
<p>As causas da 2ª Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> A paz mundial ameaçada O deflagrar da 2ª Guerra Mundial <p>As fases da 2ª Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> Os avanços da Alemanha em 1940 A mundialização do conflito 	<p>Nazismo</p> <p>Expansionismo</p> <p>“Espaço vital”</p> <p>Guerra relâmpago</p>	<p>O aluno depreende vocabulário e factos relacionados com a 2ª Guerra Mundial.</p> <p>O aluno enumera as causas da 2ª Guerra Mundial.</p> <p>O aluno define “espaço vital”.</p> <p>O aluno explica como deflagrou a 2ª Guerra Mundial.</p> <p>O aluno identifica no mapa os territórios dominados e os que escapavam ao domínio nazi.</p> <p>O aluno relaciona a expansão do domínio alemão com a tática da guerra relâmpago.</p> <p>O aluno reconhece as técnicas de guerra utilizadas pelos alemães.</p> <p>O aluno compreende como se</p>	<p>Realização de uma atividade de motivação através da observação do vídeo “A II Guerra Mundial – Discursos e Imagens”.</p> <p>Realização de um debate – <i>Brainstorming</i> - sobre o vídeo de motivação visionado.</p> <p>Exploração de um diaporama.</p> <p>Análise e exploração de cartogramas.</p> <p>Análise e exploração de documentos historiográficos e históricos.</p> <p>Análise e exploração de gráficos e imagens.</p> <p>Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a</p>	<p>Computador e Projetor</p> <p>Vídeos</p> <p>Quadro de conceitos</p> <p>Diaporama</p> <p>Manual do aluno</p>	<p>Desempenho nas tarefas da aula.</p> <p>Aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos.</p> <p>Utilização de vocabulário específico.</p> <p>Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.</p> <p>Cumprimento das tarefas necessárias à construção do seu percurso de aprendizagem.</p>	<p>8 tempos de 45 minutos</p>

<p>O apogeu do domínio alemão</p> <ul style="list-style-type: none"> Apropriação de bens e utilização de mão-de-obra Repressão e extermínio 	<p>Genocídio</p> <p>Holocausto</p> <p>Campos de Extermínio</p>	<p>mundializou o conflito.</p> <p>O aluno reconhece o domínio alemão e japonês.</p> <p>O aluno compreende como eram exploradas as regiões ocupadas pelos alemães e japoneses.</p> <p>O aluno enumera as etapas da repressão ao povo judeu até à “Solução Final”.</p>	<p>levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões.</p> <p>Análise e exploração do documentário: “Diários, cartas e filmes a cores da 2ª Guerra Mundial”.</p>	<p>Documentário</p> <p>Guião de exploração do documentário</p>	<p>Avaliação do Guião.</p>	
<p>A derrota alemã e o aniquilamento do Japão</p> <ul style="list-style-type: none"> As frentes da guerra O fim da guerra (1945) 	<p>Aliados</p> <p>O dia D</p> <p>Batalha de Estalinegrado</p>	<p>O aluno identifica as principais frentes de guerra.</p> <p>O aluno explica as principais batalhas que estiveram na origem da derrota alemã e japonesa.</p>	<p>Realização de um trabalho de pesquisa.</p> <p>Máquina do Tempo – Estratégia de motivação e contextualização no início de cada aula.</p>	<p>Guião de exploração do trabalho de pesquisa</p>	<p>Avaliação dos trabalhos de pesquisa.</p>	
<p>Consequências da 2ª Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> Perdas e danos Alterações no mapa político mundial 	<p>Batalhas de Midway e Guadalcanal</p> <p>Conferência de Yalta</p> <p>Conferência de Postdam</p>	<p>O aluno enumera os custos humanos e materiais da guerra.</p> <p>O aluno identifica as alterações no mapa político mundial no pós 2ª guerra mundial.</p>				
<p>A procura de uma paz duradoura – a ONU</p> <ul style="list-style-type: none"> A criação da ONU Organismos especializados 	<p>ONU</p>	<p>O aluno compreende os objetivos da criação da ONU.</p> <p>O aluno entende a organização da ONU.</p>				

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA		
História – 9º ano		
 Ano Letivo 2012/2013	Guião de Trabalho	
	2ª Guerra Mundial – Acontecimentos e personalidades O Professor: Afonso Cruz	

As causas da 2ª Guerra Mundial

A formação de regimes ditatoriais ao longo da década de 1930 na Europa, como o fascismo, em Itália e o nazismo, na Alemanha, contribuiu para uma progressiva ameaça sobre a paz. A Sociedade das Nações não conseguiu impedir este expansionismo agressivo destas ditaduras sobre outros países. A 1 de Setembro de 1939 começa a 2ª Guerra Mundial, que só terminaria em 1945, tendo provocado milhões de vítimas, de deportados e deslocados (Maia & Brandão, 2008).

- Como se desenvolveu o conflito?
- Quais as principais figuras que marcaram o rumo dos acontecimentos?
- Quais foram as consequências humanas, políticas e económicas da 2ª Guerra Mundial?

Objetivos do trabalho

- Conhecer os principais acontecimentos que marcaram a 2ª Guerra Mundial, assim como as personalidades mais relevantes no decorrer do conflito.

Tarefa

1. A cada grupo será atribuído pelo professor um acontecimento e uma personalidade da 2ª Guerra Mundial.
2. Deverá ser elaborada uma pesquisa sobre o acontecimento e a personalidade atribuídos. Cada pesquisa deve obedecer à lista de tópicos a seguir descritas.

Acontecimento	Personalidade
<ul style="list-style-type: none">• Início e Fim• Forças envolvidas• Causas• Consequências / resultado• Factos importantes	<ul style="list-style-type: none">• Nacionalidade• Cargo ocupado• Importância no contexto da 2ª Guerra Mundial

3. O trabalho realizado deverá ser organizado num documento Word, de forma coerente, juntamente com imagens que digam respeito aos temas que cada grupo está a tratar, que será depois disponibilizado na Webnode.



Regras de elaboração

- ✓ A informação disponibilizada na internet necessita de uma análise cuidada e rigorosa, nomeadamente ao nível das fontes da informação. Como tal, deverão procurar informação em sítios de referência e que forneçam as fontes da informação que dispõem.
- ✓ O trabalho terá um limite de duas páginas (já contando com as imagens selecionadas). Como tal, deverão ser sucintos e focar-se na informação relevante e essencial de cada tema trabalhado.
- ✓ Devem sempre ser mencionadas as fontes de toda a informação, assim como das imagens (ver o anexo “Como fazer a bibliografia e as referências bibliográficas”).
- ✓ A letra deverá ser “Times New Roman”, com tamanho 12, espaçamento 1,5 e texto justificado.



Lista de acontecimentos	Personalidades
<ul style="list-style-type: none">➤ Operação <i>Fall Weiss</i>➤ Invasão da União Soviética à Polónia➤ Ocupação alemã de vários territórios na Europa Central e de Leste➤ Batalha de Inglaterra➤ Ataque Japonês a <i>Pearl Harbour</i>➤ Batalhas aeronavais de <i>Midway</i> e <i>Guadalcanal</i>➤ Batalha de Estalinegrado➤ Operação <i>Husky</i>➤ Operação <i>Overlord</i>➤ Operação Dragão➤ Batalha de <i>Iwo Jima</i>➤ Batalha de Berlim➤ Bombas atómicas sobre Hiroshima e Nagasaki➤ Conferência de Yalta➤ Julgamento de Nuremberga	<ul style="list-style-type: none">➤ Adolf Hitler➤ Herman Goering➤ Joseph Gobbels➤ Heinrich Himmler➤ Winston Churchill➤ Neville Chamberlain➤ Bernard Montgomery➤ Joseph Stalin➤ Alexander Vasilievsky➤ Franklin Roosevelt➤ Harry S. Truman➤ Dwight Eisenhower➤ Benito Mussolini➤ Hideki Tojo➤ Isoroku Jamamoto➤ Philippe Pétain➤ Charles de Gaulle

Bom trabalho!

Anexo 12 – Plano das aulas 8 e 9 de Geografia - Brainwriting: “Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento”.

 		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA	
		Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas		Grupo disciplinar: 420	
Disciplina: Geografia 9º Ano		Docente: Afonso Pires	
		Plano de Aula n.º 8 e 9	
Turma: 9ªA		Duração: 90 minutos	
Tema 5: Contrastes de Desenvolvimento			
Capítulo: Países desenvolvidos vs Países em desenvolvimento			
Conceitos: Países desenvolvidos; Países em desenvolvimento; Crescimento económico e Desenvolvimento.			
Lições.º 21/22		Sumário: Início do estudo do tema: Contrastes de desenvolvimento. Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento. Do crescimento ao desenvolvimento – realização de uma ficha de trabalho.	
Data: 05/11/2012			
Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento <ul style="list-style-type: none">Do crescimento ao desenvolvimento	O aluno discute as diferenças entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	Computador e Projetor Videoclip Imagens Folha de registo Quadro Diaporama Ficha de Trabalho	Realização de uma atividade de motivação através da visualização e comentário do videoclip da música “Offer” de Alanis Morissette. Observação e interpretação de imagens – Brainwriting. Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões. Exploração de um Diaporama Elaboração de uma ficha de trabalho
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none">Participação Oral;Utilização de vocabulário específico;Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula;Ficha de Trabalho.		Trabalho para casa:

Anexo 14 – Plano das aulas 17, 18 e 19 de Geografia – Debate Bola de Neve: “Qualidade de vida”.

 	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: Geografia 9º Ano	Plano de Aula n.º 17 Turma: 9ªA	
		Grupo disciplinar: 420 Docente: Afonso Pires Duração: 45 minutos

Tema 5: Contrastes de Desenvolvimento	
Capítulo: Países desenvolvidos vs Países em desenvolvimento	
Conceitos: Desenvolvimento; Qualidade de vida e bem-estar.	

Lições .º 32	Sumário: O bem-estar e a qualidade de vida – conceitos essenciais ao desenvolvimento.	
Data: 29/11/2012		

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> O bem-estar e a qualidade de vida – conceitos essenciais ao desenvolvimento 	O aluno distingue as várias dimensões do conceito de qualidade de vida e bem-estar.	Quadro de conceitos Computador e Projetor	Debate – Bola de Neve. Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões.

Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> Participação Oral; Utilização de vocabulário específico; Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula. 	Trabalho para casa:
-------------------	--	----------------------------

Tema 5: Contrastes de Desenvolvimento

Capítulo: Países desenvolvidos vs Países em desenvolvimento

Conceitos: Desenvolvimento; Qualidade de vida e bem-estar; Pobreza; Desenvolvimento sustentável.

Lições .º 33/34

Data: 03/12/2012

Sumário: Conclusão do sumário da aula anterior.

O desenvolvimento sustentável.

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Países desenvolvidos vs. Países em desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> O bem-estar e a qualidade de vida – conceitos essenciais ao desenvolvimento Desenvolvimento sustentável 	<p>O aluno distingue as várias dimensões do conceito de qualidade de vida e bem-estar.</p> <p>O aluno refere os objetivos do desenvolvimento sustentável.</p>	<p>Quadro de conceitos</p> <p>Computador e Projetor</p> <p>Quadro</p> <p>Diaporama</p>	<p>Debate – Bola de Neve (continuação).</p> <p>Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões.</p> <p>Exploração de um Diaporama.</p>

Avaliação:

- Participação Oral;
- Utilização de vocabulário específico;
- Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.

Trabalho para casa:

Anexo 15 – Ficha de trabalho da atividade Debate Bola de Neve: “Qualidade de vida”.



Assinala com um X os indicadores/conceitos que, para ti, estão associados à qualidade de vida e bem-estar nos dias de hoje.

Opções	Só eu (10 opções)	Grupo de dois (7 opções)	Grupo de Quatro (5 opções)	Todos (5 opções)
Clima temperado.				
Aquisição de um carro.				
Liberdade e igualdade para todos os cidadãos.				
Existência de espaços verdes, de recreio e lazer.				
PIB <i>per capita</i> elevado.				
Número de telemóveis por 1000 hab. elevado.				
Percentagem de população a trabalhar na indústria superior a 60%.				
Maioria da população com ar condicionado em casa.				
Estabilidade política e militar.				
Apoio social na saúde, educação e velhice.				
Envelhecimento da população.				
Percentagem de população que utiliza internet superior a 75%.				
Maioria da população com acesso a água potável.				
Taxa de crescimento natural elevada.				
Possibilidade de viajar para fora do país.				
Igualdade de género no acesso ao mercado de trabalho.				
Riqueza em recursos naturais.				
N.º de médicos por 10 000 hab. elevado.				
Aquisição de 2ª habitação.				
Qualidade ambiental.				
Baixo índice de criminalidade.				
Boa rede de transportes públicos.				
Poder de compra.				
Percentagem de população urbana superior à população rural.				
Ensino básico obrigatório.				
População com acesso aos bens alimentares mais básicos (ex. pão, arroz e leite).				

Anexo 16 – Plano da aula 10 de História - Brainstorming: “2ª Guerra Mundial”.

 		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: História 9º Ano		Grupo disciplinar: 400 Docente: Afonso Pires	
		Plano de Aula n.º 10 Turma: 9ºCDuração: 45 minutos	
Tema J: Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial			
Capítulo: A 2ª Guerra Mundial			
Conceitos: Nazismo; Guerra Relâmpago; Holocausto; Genocídio; Campos de Extermínio; Aliados.			
Lições n.º 67		Sumário: Introdução ao estudo do capítulo J3: A 2ª Guerra Mundial.	
Data: 04/03/2013			
Conteúdos		Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem
A 2ª Guerra Mundial		O aluno depreende vocabulário e factos relacionados com a 2ª Guerra Mundial.	Recursos Computador e Projetor Vídeos Quadro de conceitos Atividades Realização de uma atividade de motivação através da observação do vídeo “II Guerra Mundial: Discursos e Imagens”. Realização de um debate – Brainstorming -sobre o vídeo de motivação visionado. Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões.
Avaliação:		Participação Oral; Utilização de vocabulário específico; Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.	Trabalho para casa:

Anexo 18 – Plano das aulas 18 e 19 de História – Debate silencioso: “A Sociedade Industrial e Urbana”.

 GOVERNO DE PORTUGAL  IBN MUCANA	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Ano letivo de 2012-2013	
Departamento de Ciências Sociais e Humanas Disciplina: História A 11º Ano	Grupo disciplinar: 400 Docente: Afonso Pires	
Plano de Aula n.º 18 e 19 Turma: 11ºD		Duração: 90 minutos

Módulo 6: A Civilização Industrial - Economia e Sociedade; Nacionalismo e Choques Imperialistas

Unidade 2: A sociedade industrial e urbana

Conceitos: Explosão demográfica; Expansão urbana; Subúrbios; Explosão Branca.

Lições n.º 147/148	Sumário: Início do estudo da Unidade 2 – A sociedade industrial e urbana. A explosão populacional. A expansão urbana.	
Data: 22/04/2013		

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
A explosão populacional; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigração. <ul style="list-style-type: none"> A explosão populacional. A expansão urbana. 	O aluno depreende vocabulário e factos relacionados com a temática “Sociedade Industrial e Urbana”. O aluno interpreta a explosão populacional do século XIX. O aluno enumera as causas da diminuição da taxa de mortalidade. O aluno justifica a expansão urbana.	Computador e Projetor Diaporama Imagens Folha de registo Manual do aluno Diaporama	Interpretação de um esquema Realização de uma atividade de motivação - debate silencioso. Análise e exploração dos gráficos dos Docs. 1A, B, D e E. Análise e exploração do Doc.2A, Pág. 52. Exploração de um diaporama. Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões.

Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> Participação Oral; Utilização de vocabulário específico; Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula. 	Trabalho para casa:
-------------------	--	----------------------------

A EXPLORAÇÃO DE WEBRECURSOS E OS DEBATES NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DESTAS METODOLOGIAS EM SALA DE AULA

Afonso Pires da Cruz

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

Outubro de 2013